

**DOUNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE QUÍMICA  
LICENCIATURA EM QUÍMICA**

**ARTHUR RAVAGNHANI DE OLIVEIRA**

**LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UTFPR-LONDRINA NARRAM  
O OUTRO QUE OS AFETA: FORMAÇÃO, TROCA DE SABERES  
E FOCOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2**

**LONDRINA**

**2021**

**ARTHUR RAVAGNHANI DE OLIVEIRA**

**LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UTFPR-LONDRINA NARRAM  
O OUTRO QUE OS AFETA: FORMAÇÃO, TROCA DE SABERES  
E FOCOS DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciado em  
Química, da Universidade Tecnológica  
Federal do Paraná, campus Londrina.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Beatriz  
Dal Bosco Rezzadori

Co-orientador: Prof. Msc. Alexandre Luiz  
Polizel

**LONDRINA**

**2021**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**ARTHUR RAVAGNHANI DE OLIVEIRA**

### **LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UTFPR-LONDRINA NARRAM O OUTRO QUE OS AFETA: FORMAÇÃO, TROCA DE SABERES E FOCOS DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso 2 apresentado no dia 6 de dezembro de 2021 como requisito para obtenção do título de Licenciado(a) em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina. O(a) candidato(a) foi arguido(a) pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Profa. Ms. Geralda de Fatima Neri Santana - Membro 1  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Fabiana Gomes – Membro 2  
Instituto Federal de Goiás – Campus Uruaçu

---

Profa. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzdori - Orientadora  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina

---

Prof. Ms. Alexandre Luiz Polizel - Coorientador  
Universidade Estadual de Londrina

## RESUMO

OLIVEIRA, Arthur Ravagnhani. **LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UTFPR-LONDRINA NARRAMO OUTRO QUE OS AFETA**: formação, troca de saberes e focos de aprendizagem docente. 2021. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2021.

A extensão universitária é um dos caminhos para desenvolver uma formação de professores que integra teoria-prática-valores e possibilita compartilhamento de saberes entre a universidade e a comunidade. Dentre os projetos de extensão desenvolvidos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina, destaco o projeto “Fábrica de sabão e seus derivados”, desenvolvido no Centro de Convivência do Idoso, da zona leste do município de Londrina, por acadêmicos do curso de Licenciatura em Química com o intuito de criar um espaço de experiências e de trocas de saberes entre idosos e licenciandos sobre produção de sabão. Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo evidenciar os contributos formativos do referido projeto de extensão para licenciandos em química da UTFPR-LD envolvidos na ação. Para tanto, dois licenciandos em química que participaram do projeto de extensão “Oficina: Fábrica de Sabão e seus derivados” foram entrevistados na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa. Estas entrevistas foram conduzidas por meio de um roteiro semiestruturado e as narrativas produzidas foram analisadas com inspiração na análise de conteúdo, tendo por categorias *a priori* os focos de aprendizagem docente: 1) interesse pela docência; 2) conhecimento prático da docência; 3) reflexão sobre a docência; 4) comunidade docente; e 5) identidade docente. Como resultados mais expressivos, pode-se destacar as trocas de experiência entre idosos e licenciandos tanto em termos de conhecimentos populares quanto científicos, além de reflexões a respeito da docência, da vida pessoal dos participantes e da construção de uma identidade docente mais humana(nizada). Conclui-se que o projeto de extensão possibilita aos sujeitos envolvidos interessarem-se pela docência; desenvolverem a percepção sobre os distintos saberes envolvidos nas dinâmicas pedagógicas; perceberem os impactos sociais do ser docente; aprenderem e ensinarem com/para os idosos em um senso de comunidade; reconhecerem a importância destes espaços formativos; e que é no ato de escuta do outro que os contributos formativos se mostram.

**Palavras-chave:** Narrativa. Formação inicial de professores. Focos de aprendizagem docente. Saberes populares.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Arthur Ravagnhani. **GRADUATES IN CHEMISTRY FROM UTFPR-LONDRINA TELL ANOTHER THAT AFFECTS THEM**: training, knowledge exchange and learning focus. 2021. 50 p. Course Completion Work (Chemistry graduation) - Federal Technological University of Paraná. Londrina, 2021.

The university extension is one of the ways to develop teacher education that integrates theory-practice-values and enables knowledge sharing between the university and the community. Among the extension projects developed by the Federal Technological University of Paraná – Campus Londrina, I would like to highlight the project “Factory of soap and its derivatives”, developed at the Community Center for the Elderly, on the east side of the city of Londrina, by academics from the Licentiate course in Chemistry with the aim of creating a space for experiences and exchange of knowledge between seniors and students on soap production. This course conclusion work aims to highlight the formative contributions of the aforementioned extension project for undergraduates in chemistry at UTFPR-LD involved in the action. To this end, two undergraduates in chemistry who participated in the extension project “factory of soap and its derivatives” were interviewed from the theoretical-methodological perspective of narrative research. These interviews were conducted through a semi-structured script and the narratives produced were analyzed based on content analysis, having as a priori categories the focus of teacher learning: 1) interest in teaching; 2) practical knowledge of teaching; 3) reflection on teaching; 4) teaching community; and 5) teaching identity. As more expressive results, it is possible to highlight the exchange of experiences between the elderly and undergraduate students, both in terms of popular and scientific knowledge, as well as reflections on teaching, the personal lives of the participants and the construction of a more humane teaching identity(nized). It is concluded that the extension project allows the subjects involved to be interested in teaching; develop the perception of the different knowledge involved in pedagogical dynamics; realize the social impacts of being a teacher; learn and teach with/for seniors in a sense of community; recognize the importance of these training spaces; and that it is in the act of listening to the other that the formative contributions are shown.

**Keywords:** Narrative. Initial teacher training. Teacher learning focuses. Popular knowledge.

## SUMÁRIO

<b>1 NOTAS INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>5</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
<b>3 PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>16</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>22</b>
4.1 APRESENTANDO OS SUJEITOS: AQUELES QUE NOS CONTAM SUAS HISTÓRIAS .....	22
4.2 FOCOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE: O QUE SILVIA E MIKE NOS NARRAM .....	23
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>43</b>

## 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) originou-se de uma experiência formativa desenvolvida no projeto de extensão denominado “Oficinas: Fábrica de Sabão e Seus Derivados”<sup>1</sup>, durante o ano de 2019, no qual participei com colegas da licenciatura em Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Londrina (UTFPR-LD).

O projeto de extensão teve por objetivo desenvolver o aperfeiçoamento<sup>2</sup> de licenciandos em Química por meio do oferecimento de práticas de ensino<sup>3</sup> para pessoas da terceira idade. As práticas voltaram-se à produção de sabões, alvejantes, amaciantes e outros produtos de limpeza, bem como a construção de um espaço de trocas de saberes entre os idosos e os licenciandos em Química. As ações do projeto aconteceram quinzenalmente, alinhadas com o calendário letivo da UTFPR-LD, sendo realizado no Centro de Convivência do Idoso (CCI) da zona leste do município de Londrina.

O Centro de Convivência do Idoso em que as oficinas foi desenvolvida denomina-se "Miguel Quessada Pelegrino"<sup>4</sup> - uma homenagem a um candidato a vereador do município de Londrina, no Paraná - e encontra-se localizado na Zona Leste do município, na Rua Gabriel Matokanovic, número 260, no Jardim

---

<sup>1</sup> Projeto de extensão desenvolvido no Centro de Convivência do Idoso, na cidade de Londrina em que envolveu 1 professor de graduação, 5 alunos voluntários e aproximadamente 25 idosos participantes.

<sup>2</sup> Compreendo o aperfeiçoamento enquanto processo de instrumentalização de licenciandos, propiciando a estes a oportunidade de atuar em espaços não formais de educação, desenvolvendo práticas de ensino e desenvolvimento pessoal (FREIRE, 1996; CANDAU, 1995). Mantenho a palavra aperfeiçoamento visto que esta foi empregada pelo coordenador do projeto.

<sup>3</sup> Entendo práticas de ensino em consonância a práticas pedagógicas, consistindo em processos os quais são construídos, partilhados e refletidos saberes sobre a realidade experienciada. Estas práticas são compostas juntamente com a elaboração e compreensão de saberes, evitando assim o fazer sem saber e o saber sem fazer (FREIRE, 1996).

<sup>4</sup> Miguel Quessada Pelegrino, conhecido popularmente por Miguelzinho, nasceu em Santa Cruz do Rio Pardo, em 18 de abril de 1940. Filho do casal João Ortega Quessada e Remédia Pelegrino, casou-se com Edna Marinelo Pelegrino e juntos montaram uma confecção. Dessa união tiveram duas filhas, Carolina Marinelo Quessada Pelegrino e Isadora Marinelo Quessada Pelegrino. Veio para Londrina ainda criança e morou em um Sítio das Três Figueiras onde hoje é o Conjunto Eucaliptos. Quando jovem se mudou para Vila Casoni, no município de Londrina, local em que montou uma fábrica de sapatos. Homem digno, comprometido com a sociedade, sempre ajudou a comunidade buscando benfeitorias e qualidade de vida a todos. Foi candidato a vereador por duas vezes em Londrina, com o objetivo de trazer melhorias para a comunidade. Não obteve êxito nesta carreira, mas mesmo assim, continuou a ajudar a comunidade. Faleceu em 18 de março de 2009. Disponível em: <[http://www2.cml.pr.gov.br/pareceres/PL000182012\\_PL000182012\\_EDU\\_Rony.pdf](http://www2.cml.pr.gov.br/pareceres/PL000182012_PL000182012_EDU_Rony.pdf)>, acesso em 12 nov. 2020.

da Luz. Foi inaugurado em fevereiro de 2012 e contém 410m<sup>2</sup> de área construída.

O CCI é um espaço em que os idosos busca atividades e cursos para preencher o tempo, manter as funções cognitivas com atividades que promove aprendizado e lembrar das experiências vividas por eles. Eles têm por finalidade fortalecer a autonomia e o envelhecimento saudável, prevenir o isolamento social e proporcionar uma educação popular que

nos possibilita acreditar que o cuidado em saúde deve estar encharcado de diálogo e participação, além da mística e da cultura popular, reunindo os sujeitos em grupos onde a prioridade não são os conteúdos a serem transmitidos, mas a criação de espaços de aprendizagem coletiva. Assim, a educação popular pode ser um dispositivo importante para a promoção da saúde de maneira sustentável na comunidade (FIRMINO *et al.*, 2010, p. 528.).

Os idosos inscritos no Centro de Convivência do Idoso têm, portanto, acesso a atividades físicas, socioeducativas, paralelamente aos cursos e atividades reguláveis, palestras sobre temas diversos, bem como atividades artísticas e culturais, como serestas, bailes e oficinas realizadas de forma gratuita (GONZALEZ; SEIDL, 2014).

O CCI da zona leste foi criado pela Secretaria Municipal do Idoso com a finalidade de desenvolver, no âmbito municipal, um conjunto integrado de ações para o atendimento das necessidades das pessoas idosas (aquelas com 60 anos de idade ou mais). Tal promoção deu de acordo com o que determina a Política Nacional do Idoso (Lei Federal 8.842, de 04 de janeiro de 1994), o Estatuto do Idoso (Lei Federal 10.741, de 1º de outubro de 2003) e demais leis correlatas<sup>5</sup>, ou seja, visa assegurar os direitos desta população e criar condições para a promoção de sua autonomia, integração e participação efetiva na família e na sociedade. Além disso, tem como objetivo desenvolver ações que permite que esta população envelheça com qualidade de vida, de forma digna e com seus direitos fundamentais (individuais e sociais) assegurados (PARANÁ, 1999)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Leis disponíveis no site: < <https://www.londrina.pr.gov.br/menu-oculto-idoso/legislacao-idoso>>.

<sup>6</sup> Tais informações encontram-se disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria Municipal do Idoso. Este encontra-se disponível em: < <https://www.londrina.pr.gov.br/a-secretaria-idoso>>. Acesso em 19 out. 2020.



O projeto “Oficinas: Fábrica de Sabão e Seus Derivados” teve por intenção, alinhado aos objetivos dos CCIs, promover o fortalecimento, a autonomia, o envelhecimento saudável, prevenir o isolamento social e proporcionar uma educação popular. Para tanto, durante o desenvolvimento do projeto, tive 10 encontros com os idosos em que abordamos a fabricação de: sabão líquido para calçadas e roupas; sabão líquido perolado para as mãos; amaciante; detergente; alvejante e álcool em gel. A cada encontro ensinava uma receita para os idosos.

Eu e os colegas voluntários desenvolvemos as atividades no CCI a cada 15 dias, revezando os encontros entre o CCI (desenvolvimento das oficinas) e a universidade (planejamento das oficinas). Realizamos as oficinas em um amplo salão que o CCI da zona leste de Londrina possui, em espaço ventilado e amplo, para que não houvesse perigo de intoxicação dos idosos, dos alunos voluntários e do professor com os produtos químicos.

Aos alunos voluntários ficou responsável: apresentar o projeto para a comunidade envolvida no processo; explicar e conduzir junto com o coordenador as diferentes preparações de sabão a serem produzidos junto com a comunidade; ensinar a comunidade a manipular os diferentes produtos químicos a serem usados durante a produção; demonstrar para a comunidade o uso correto dos EPIs durante as etapas de produção; e desenvolver as oficinas sobre os diferentes produtos de limpeza, bem como os mesmos poluem os córregos, solo e rios.

A participação voluntária nesse projeto ocorreu a partir do convite feito pelo professor Dr. Fábio Cezar Ferreira, do Departamento de Química, da UTFPR-LD, durante o período em que cursei a sua disciplina de Físico-Química 1. Ao aceitar o convite, o interesse inicial foi relacionado a necessidade de cumprimento da carga horária de Atividades Curriculares Complementares<sup>7</sup>, referente a atuação do licenciando em projetos de extensão.

---

<sup>7</sup> De acordo com a Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Química da UTFPR, todos os alunos necessitam cumprir 200 horas de Atividades Curriculares Complementares como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

Contudo, as ações do projeto destinadas a comunidade externa<sup>8</sup> me proporcionou uma experiência formativa com a educação popular do idoso, ou seja, com um “conjunto de conhecimentos elaborados por pequenos grupos, a partir de suas experiências ou de suas crenças e superstições, e transmitidos de um indivíduo para outro, principalmente por meio da linguagem oral e dos gestos” (FLOR; CHAVIER; TROPIA, 2013, p. 3). A experiência levou também a refletir sobre como podemos pensar educações para os idosos e outras educações de cunho inclusivo, bem como quais são os contributos formativos desta para os licenciandos em química envolvidos na ação.

Esse tempo que passei como aluno voluntário no projeto constituiu uma experiência única e enriquecedora, pois compreendi com os idosos narrativas geracionais<sup>9</sup> e afetivas, tais como: i) aprendizado de saberes para com esses, a exemplo o processo de filtração das bases de óleo para os produtos sanitários; ii) a utilização de corantes naturais extraídos de plantas e flores para a utilização na produção de alvejantes de roupas; iii) a composição de um espaço de trocas com os idosos, pois eles saíam de suas casas, pegavam ônibus para o CCI da zona leste de Londrina, para ocuparem seu tempo, socializar, gerar vínculos afetivos com os alunos voluntários; iv) a elaboração de uma identidade docente<sup>10</sup> (TARDIFF, 2002; FREIRE, 1996), pois a educação atuava de uma não formal, extensionista e humanitária, entre outros.

Desta forma, a partir da experiência que tive com os idosos, considero importante problematizar nesta intenção de pesquisa as vivências dos demais licenciandos em Química envolvidos no projeto de extensão. Ou seja, quais foram as trocas de experiências, os contributos formativos que estes também

---

<sup>8</sup> Entendo por comunidade externa aquela que está fora dos portões e muros do espaço da universidade, como por exemplo, o CCI em questão.

<sup>9</sup> Compreendo que no atravessamento da constituição do narrar-se, as experiências vividas encontram-se atreladas ao tempo, espacialidade, socialização e sentidos. Assim, opto por tratar as narrativas dos idosos enquanto uma narrativa geracional, haja vista que estas atravessam diferenciações entre gerações e os processos de subjetivação dados em espaço-tempo-localidades-significações distintas (TAMBOUKOU, 2016; MELLO, 2016). Trago o adjetivo afetivo, ancorados na vivência tida no projeto, considerando que os tratos dos idosos para conosco eram sempre do campo ético do cuidado, carinho e ensinamentos.

<sup>10</sup> Entendo a identidade docente como processo de negociação-composição de si enquanto sujeito que opera uma função-educador. Essa identificação dá-se considerando saberes que atravessam a informação prática (TARDIF, 2002), bem como o desenvolvimento de um olhar ético-político-humano para com as práticas educativas, ou seja, os valores-reconhecimentos e projetos sociais a serem disputados considerando o ato de educar enquanto ato de esperança e transformação humanitária (FREIRE, 1996).

estabeleceram com os idosos, no reconhecer de que estes têm muitos conhecimentos - os chamados saberes populares - para compartilhar? Saberes estes construídos ao longo dos anos por meio de trocas, memórias, falas, histórias de vida, experiências e vivências.

Entendo saberes populares como os conhecimentos, histórias contadas e transmitidas oralmente. A partir deles emergem as histórias de vida, experiências e vivências. Estas experiências são tanto as de cunho científico-escolar - aquelas que ocorrem nas escolas, universidades e outros espaços de formação técnico-científicas -, quanto sociocultural, formada pela nossa convivência com pessoas mais experientes que nós, como os avós, pais, tios e outros familiares. Ao convivermos com eles adquiri sensibilidades, experiências, direitos, formas de ser e se portar nos lugares e a sermos mais humanos.

Os saberes populares, neste sentido, são conhecimentos que fazem parte da prática cultural de determinado local e grupo coletivo. São produzidos experiencialmente, a partir do *fazer-ação*, sendo mantidos intergeracionalmente, principalmente por meio da linguagem oral, de gestos, diários, cadernos de receitas e atitudes (GONDIM, 2007). Chassot (2006, p. 205) corrobora com essa ideia ao complementar que “os saberes populares são os muitos conhecimentos produzidos solidariamente e, às vezes, com muita empiria”.

Nos saberes populares se destacam: i) *abordagens teóricas* que discutem teoricamente os saberes populares e sua inserção na educação científica; ii) *novas alternativas didáticas* que buscam um ensino menos asséptico, mais próximo da realidade dos estudantes, que questionam a supervalorização do conhecimento científico em detrimento de outros saberes construídos pelas sociedades; e iii) *troca de conhecimentos com a comunidade* em que a preocupação não é só resgatar os saberes populares, mas procurar entendê-los e propor alternativas que possam melhorar a qualidade dos produtos artesanais e fornecer um retorno à comunidade (TRÓPIA; XAVIER; FLÔR, 2013).

Tais experiências atravessa a vida dos licenciandos em química e os marcam em seu processo formativo. O trato afetivo, a escuta do outro, o aprender saberes-outros que devem de tradições orais, dos elos afetivos, das trocas que busca preservar as memórias e saberes. Há aqui algo que Paulo

Freire (1996) considera essencial para formação de uma identificação-ética docente: o ouvir e compartilhar. Mas, quais processos envolve esta humanização da escuta-diálogo, pensada aqui como práticas de vida-ensino? O que marca esta identidade docente construída a partir das trocas no projeto? O que as trocas com outras gerações nos dizem sobre o que preservar e transformar no ser educador, saberes populares, ética da humanização? Que químicas os licenciandos aprendem nestes diálogos?

Essas são algumas das questões que me instiga a pensar, refletir, abrir e não pensar em respostas que encerra. Questionamentos que me permite compreender as contribuições do projeto, como espaço em que licenciandos encontra com saberes populares de idosos, para a formação docente do educador em química. Perguntas que é percebida a partir das histórias narradas sobre os trâmites neste espaço formativo.

Compreendo, neste sentido, uma inclinação para a pesquisa narrativa, propiciando o ecoar das vozes de licenciandos em química sobre essa experiencição. Este ecoar é um exercício de narrar a si, o Outro e a experiência vivida. É processo de memória, e como tal, é seleção do que se considera contribuições no trânsito formativo. Conta sobre as tessituras que costuram e ligam saberes-afetos significativos na formação destes licenciandos (TAMBOKOU, 2016; MELLO, 2016). É pela passagem, pela palavra, que a formação faz, por que é por esta que a realidade também é produzida (FREIRE, 1996).

Neste sentido, as contribuições serão escritas pelas narrativas das vidas que falamos. As vozes foram ouvidas e possibilita pensar histórias outras para a formação do licenciar-se em química; de outros saberes que humanizam; de histórias compartilhadas. É neste limiar do humanizar, coletivizar e conectar que outras educações podem ser pensadas, e podemos também reconhecer as produtividades destas (CANDAU, 1995).

Deste olhar, guio esta investigação pelo intuito de evidenciar os contributos formativos do projeto de extensão “Oficina: Fábrica de Sabão e seus Derivados” para licenciandos em química da UTFPR-LD envolvidos na ação.

Para que esses contributos formativos possam ser confirmados, recorro aos focos da aprendizagem docente (FAD) como um instrumento para análise

da formação destes acadêmicos. Os FAD permitem avaliar a formação de professores, seja ela inicial ou em serviço, em qualquer área e configuração e foram desenvolvidos, de forma análoga aos focos de aprendizagem científica<sup>11</sup>, por Arruda, Passos e Fregolente (2012).

Eles possibilitam uma visão ampla da formação de professores, uma vez que envolvem cinco dimensões - interesse; conhecimento; reflexão; comunidade; identidade – e podem ser usados para identificar e discutir evidências de aprendizagem para a docência, em especial, um amplo conjunto de interesses, conhecimentos, atitudes e competências. Ou seja, de acordo os autores que fizeram a transposição dos focos de aprendizagem científica para os focos da aprendizagem docente, cada um dos focos possibilita que:

**Foco 1** [interesse pela docência]. O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.

**Foco 2** [conhecimento prático da docência]. A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana *in actu*.

**Foco 3** [reflexão sobre a docência]. Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão *a posteriori* sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor.

**Foco 4** [comunidade docente]. O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.

**Foco 5** [identidade docente]. O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 32).

Ainda de acordo com Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 26), cada um desses focos representa uma dimensão do aprendizado docente,

---

<sup>11</sup> Os focos de aprendizagem científica foram propostos em um relatório denominado *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits* (NRC, 2009) e versam sobre trabalhos relacionados à aprendizagem científica em ambientes informais. Neste relatório é apresentado um conjunto de seis habilidades científicas específicas associadas à aprendizagem em ambientes informais, denominados de focos de aprendizagem científica. São eles: interesse científico, conhecimento científico, prática científica, reflexão sobre a ciência, comunidade científica, identidade científica. Os focos são entendidos como evidências de aprendizagem científica (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

relativamente independente entre si, que, em geral, são desenvolvidos de forma integrada e gradual. Isso sustenta um dos aspectos importantes desses focos: a sua interligação, de tal forma que o progresso em um deles contribui para o desenvolvimento dos outros.

Logo, vejo nos FAD um excelente recurso para, na experiência de dar voz aos licenciandos, possibilitar que eles se expresse, relate o que aprenderam com esta participação no projeto; apresentem evidências de aprendizagem para a docência e se esta transformou sua forma de lidar e agir em relação a experiência docente. Ao ouvir os licenciandos, possibilito também uma escuta indireta dos idosos que participaram da ação e compartilharam seus saberes populares com os acadêmicos.

Para tanto, o presente trabalho de conclusão de curso encontra organizado em algumas seções que dão sustentação às ideias apresentadas nestas notas introdutórias, a saber: **1) JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**, em que sintetizo alguns dos fundamentos que evidencia o porquê vale a pena desenvolver esse projeto e os motivos que me fazem acreditar que a abordagem ao problema faz sentido. **2) PERCURSOS METODOLÓGICOS** em que delimito o caminho para a execução desta proposta, atribuindo autenticidade, confiabilidade e valor acadêmico ao processo de pesquisa e escrita; **3) RESULTADOS E DISCUSSÃO**, em que apresento o ato de narrar-se de dois participantes do projeto de extensão “Oficina: Fabrica de Sabão e seus derivados”, pois dos 4 participantes consegui contato somente com 2 deles vinculado ao curso de Licenciatura em Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina, e a análise desenvolvida, atribuindo quais são os contributos formativos desta experiência vivida por estes acadêmicos; **4) CONSIDERAÇÕES FINAIS**, em que trago as atribuições que o trabalho respondeu, aquilo que de mais relevante surgiu da pesquisa e novos questionamentos para pesquisas futuras.

## 2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Com o passar dos anos é evidente que envelhecemos. O envelhecimento consiste em um fenômeno universal que tem sido vivenciado de múltiplas formas balizadas pela diversidade cultural. Nestas diferenciações é significativo pensar as satisfações e desejos particulares, as modificações nas dinâmicas socioculturais e a manutenção da qualidade de vida (RIBEIRO; SCHRAMM, 2004).

Apesar do envelhecimento ser um fenômeno universal, geralmente as pessoas não se preparam para envelhecer, não estão preparadas para aceitar seus limites físicos e até mentais. Com as preocupações voltadas para um envelhecimento com qualidade de vida emerge a categoria identitária da geracionalidade – um modo de identificar a localização do sujeito a partir de um tempo cronobiológico do vivido.

Em nosso país, por exemplo, a melhoria da qualidade de vida devido a ampliação das ciências da saúde e das novas tecnologias, possibilita que a população brasileira ganhou, em média, 5,8 anos de vida, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2000, a expectativa de vida dos brasileiros era de 70,5 anos. Passados 10 anos subiu para 73,6 anos. Oito anos depois subiu para 76,3 anos, tendo uma maior longevidade as mulheres (79,9 anos) e os homens uma longevidade menor (72,2 anos) (IBGE, 2019).

Com o aumento quantitativo da população de idosos a cada dia, muitos se aposentam e param de trabalhar. Com isso surge a necessidade de criação de lugares para eles irem, como por exemplo, os Centros de Convivência dos Idosos. Nós somos seres sociais e estes Centros são locais produtivos para compartilhamentos de histórias-experiências que acompanham esses idosos por gerações e algumas são repassadas via oral para os filhos, netos, bisnetos e etc. Os CCIs tornaram-se, então, espaços necessários para os idosos que garante socialização e as trocas de saberes-experiências, em especial, aquelas realizadas entre os idosos e os licenciandos em Química da UTFPR – LD que

participaram do Projeto de Extensão “Oficina: Fábrica de sabão e seus derivados”.

Tal projeto emergiu como uma possibilidade de diálogo entre a comunidade externa e a Universidade. Com o intuito de incentivar ações que verssem sobre as relações extramuros, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, institui a participação extensionista enquanto uma Atividade Complementar<sup>12</sup>.

A extensão universitária é, desse modo, um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica integral, que integra teoria-prática-valores, numa comunicação com a sociedade e possibilita compartilhamento de saberes entre ambos. Por meio dessa ação acontece a socialização e construção de novos conhecimentos (MANCHUR; SURIANI; CUNHA, 2013).

A narrativa é um instrumento – e também um processo ético, político e pedagógico – capaz de escutar os contributos do processo formativo-educacional, partindo da própria percepção dos sujeitos. O olhar da investigação pode ser compreendido pelo contar, escutar ou vivenciar de histórias, o refletir sobre elas e compor sentidos sobre os processos formativos da experiência (MELLO, 2016). Ademais, as histórias de vida consiste em uma *praxis* biográfica, apresenta inserção individual e coletiva, de modo que o sujeito relata suas experiências, faz mostrar suas subjetividades<sup>13</sup> (SOUZA, 2008).

Ao dar voz aos licenciandos participantes do projeto, possibilito que eles contem e relatem como foi participar dessa ação, validando os seus contributos formativos. Sendo assim, o presente projeto de pesquisa se justifica como uma oportunidade de fazer ecoar as histórias de vida e formação de licenciandos em química, dos contributos formativos da extensão universitária (também para o

---

<sup>12</sup> As atividades complementares visam o desenvolvimento do discente nos âmbitos acadêmico, científico e cultural, obtendo conhecimentos adicionais ao curso, e que estejam de acordo com o seu perfil pessoal, permitindo que o discente complemente a sua formação humana e como profissional da educação. A participação em projetos sociais e acadêmicos permitirá ao aluno o desenvolvimento de atitudes necessárias ao seu perfil profissional (UTFPR, 2017, p. 31).

<sup>13</sup> Subjetividade é compreendida enquanto os processos que constituem o sujeito, os modos de situá-lo no mundo em relação a seus pensamentos, desejos, memórias, bem como aos discursos e representações do humano que atravessam determinado momento histórico-cultural. Aqui compreendemos a subjetividade enquanto processual, o processo de composição do sujeito a partir das experiencialidades narradas. Este processo dado em relação a humanização, ao *ser mais* sujeito-humano-educador, dialeticamente e dialogicamente em composição (MELLO, 2016; SOUZA, 2008; FREIRE, 1996).



ensino e educação popular), bem como o manter em movimentação a memória, a herança, o compartilhamento das vidas e dos saberes populares de pessoas na terceira idade<sup>14</sup>.

Como estudantes de graduação, estamos em formação inicial, ou seja, no início de um processo no qual estamos aprendendo contributos-formativos, tanto com as disciplinas da graduação e com as horas complementares que incluem a extensão. Quando participei do projeto de extensão “Oficina: Fábrica de Sabão e seus derivados”, as contribuições-formativas são muitas, com potencial de contribuir com a formação inicial dos estudantes que participaram do referido projeto.

Além disso, intenciono dar voz aos estudantes para que eles relatem o que aprenderam com o Outro (idosos de CCI), e que histórias-saberes manterão reverberadas em sua prática docente. Busco captar evidências de uma aprendizagem docente bem como as transformações, marcas na formação do sujeito deixado por tais encontros de vidas, compreender as conexões marcadas nas histórias. São estes encontros experienciais, no plano da vida, que pretendo compreender as contribuições no educar-se pelo-para-com-como educador (FREIRE, 1996).

Esta preocupação como aluno voluntário também vem de que a cada dia que passa ficamos mais velhos e envelhecer é operar trocas. A preocupação com este projeto também marca uma intencionalidade política (FREIRE, 1996; 1982; CANDAU, 1995), a de marcar espaços construídos por projetos como o coordenado pelo professor Fábio Cezar Ferreira, para propiciar as trocas, encontros, formações e o ecoar das histórias. São espaços como este que devem ser defendidos e incentivados enquanto práticas afirmativas para que saberes populares, científicos e das vidas, façam-se escutar – direta ou indiretamente. Pois na escuta reside transformação, e por sua vez a formação (docente) humanizada.

---

<sup>14</sup> Compreendemos pessoas na terceira idade, acima dos 60 anos de idade, também são chamadas de idosas.

### 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como substrato investigativo, considero como caractere constitutivo da pesquisa qualitativa as considerações das subjetividades e singularidades dos sujeitos. Singularidades ao passo que as histórias de vida são diferentes umas das outras; subjetividades no que diz respeito às que compreensões, entendimentos e constituições como sujeitos de desejo-pensamento são diversificados, envolvendo movimentações de identificação-diferenciação em consonância com o vivido.

Como busco confirmar os contributos formativos do projeto de extensão “Oficina: Fábrica de Sabão e seus Derivados” para licenciandos em química da UTFPR-LD” envolvidos na ação, reitero a produtividade de pensar em termos da singularidade-subjetividade, bem como a experiência-vivência enquanto aspectos histórico-culturais-formativo (MINAYO, 2012; TAMBOUKU, 2016; POLIZEL, 2016). Para isto, utilizei a pesquisa narrativa para trazer a escuta indireta contada por licenciandos em química da UTFPR-LD que participaram do referido projeto de extensão.

A pesquisa narrativa é uma perspectiva teórico-metodológica que se interessa em trazer a cena as histórias de vidas, sendo que tais histórias encontra permeada com o contexto das pessoas que passaram, vivenciaram, experienciaram e narraram estas (MELLO, 2016). Apresenta potencial para exercitar o entoar do percurso formativo dos sujeitos, tanto docente como pessoal-humano, ao passo que faz mover a memória, escuta e a dialogicidade dos processos da vida (FREIRE, 1982). Faz com que o vivido passe pela palavra (FREIRE, 1996), reconhecendo a autonomia e a responsabilidade do vivido-experienciado. Este tipo de pesquisa é um exercício ético-político, do afetar-se pelos valores, trabalhos e construções de sentidos que fazem-se compartilhar.

Além disso, a pesquisa narrativa é uma perspectiva que tem por intuito dar voz aos sujeitos, levando em consideração as suas percepções-memórias sobre o vivido e as suas subjetividades. Sendo assim, é possível compreender os contributos formativos, haja vista que a pesquisa narrativa possibilita, segundo Michael Connelly e Jean Clandinin (2004), perceber: i) *temporaridade*,

ou seja, o tempo que ela ocorre; ii) *socialidade*, pois aponta para condições sociais tanto do pesquisador e dos participantes que dizem respeito aos sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas, disposições morais, crenças, concepções, dentre outros aspectos, que são constituidores das individualidades e subjetividades de cada pessoa; e iii) *localidade*, uma vez que direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas, e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem. Considero também que é um espaço para compreender os jogos de atribuição de sentidos-saberes, processo que deriva de práticas pedagógicas no campo da vida (FREIRE, 1982; CANDAU, 1995).

Para atingir o objetivo de evidenciar contributos formativos do projeto de extensão "Oficina: Fábrica de Sabão e seus derivados" para licenciandos em Química da UTFPR-LD envolvidos na experiência, busquei as narrativas-escutas de dois sujeitos que são/estão: i) Licenciandos em Química da UTFPR-LD que se situam em diferentes períodos e encontram-se devidamente matriculados; ii) participantes do projeto de extensão "Oficina: Fábrica de Sabão e seus derivados"; iii) de acordo em compartilhar suas histórias de vida sobre as experiencialidades no projeto.

Assim, realizei contato prévio com estes sujeitos via e-mail. Após a indicação de interesse, disponibilizei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Consentimento para Utilização de Imagem, Som e Voz (Apêndice A), aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP)<sup>15</sup>, da UTFPR – Londrina, e após a devolutiva do documento agendei a entrevista com os licenciandos.

As entrevista foi realizada em abril de 2021, de forma remota, com o auxílio da plataforma virtual de reuniões *Google Meet*, considerando a garantia da segurança dos participantes da pesquisa e do entrevistador que esta plataforma oferece, bem como atendendo as medidas de distanciamento social

---

<sup>15</sup> Este trabalho de conclusão de curso é vinculado ao Projeto de Pesquisa "Narrativas e o Licenciador-Se: narrar a si, narrar a experiência e o narrar do outro", homologado junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UTFPR pelo protocolo nº: HPP2019010001139 e desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas, Educações, Culturas e Ciências (GEPENC). O referido projeto tem o seguinte Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 43906221.9.0000.5547.

estabelecidas em virtude da pandemia do COVID-19<sup>16</sup>, e como a possibilidade de áudio-gravação do diálogo pela própria plataforma.

O processo de produção de narrativas teve como base o uso de um roteiro semiestruturado<sup>17</sup> para guiar os processos de memorização e do relatar de si dos licenciandos. Este roteiro contém dez questões norteadoras para movimentar o processo narrativo, com a possibilidade de flexibiliza-las e/ou complementa-las caso haja necessidade para um maior entendimento e construção de uma melhor subjetividade do narrador. A saber:

1. *Como você se identifica? Como você me diria quem é você? Poderia me contar um fato de sua história de vida que represente essa identificação?*
2. *Nesta entrevista utilizaremos de nomes fictícios com o intuito de preservar sua identidade e idoneidade da pesquisa. Como gostaria de ser chamada(o)? O que te remete este nome? Poderia me contar uma história de vida que represente esta sensação-identificação?*
3. *Pense na sua entrada na Universidade. Relate como foi esse momento em sua vida. O que te levou a cursar licenciatura em química? Como foi esse ingresso? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que represente(m) essa passagem?*
4. *Pense na sua inclinação a participar do projeto de extensão "Oficinas: fabrica de sabão e seus derivados". Relate como foi esse momento em sua vida. O que te levou a participar do projeto? Como foi esse ingresso? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que represente(m) essa passagem?*
5. *Como foi a sua participação no projeto de extensão "Oficinas: fabrica de sabão e seus derivados"? Você poderia contar uma ou duas histórias que represente(m) essa participação?*
6. *Como o projeto de extensão contribuiu para a sua formação docente? Você poderia contar uma ou duas histórias que represente(m) essa contribuição?*
7. *Como o projeto de extensão contribuiu para a sua formação pessoal? Você poderia contar uma ou duas histórias que represente(m) essa contribuição?*
8. *Pense na sua relação com os idosos que participaram do projeto. Como foram as trocas com estes durante o projeto? Poderia me contar uma ou duas histórias que represente(m) essa relação?*
9. *Geralmente as pessoas mais velhas têm histórias e saberes a compartilhar. Como foram as trocas de saberes e técnicas que estes*

---

<sup>16</sup>O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

<sup>17</sup> Considero roteiro semiestruturado como sendo um conjunto de questões abertas que ordenam previamente o diálogo. Contudo, tal estrutura é flexível ao passo que durante a conversa possam ser inseridas outras perguntas para compor as narrativas (MARCONI; LAKATOS, 2008).

*compartilharam? Poderia me contar uma ou duas histórias que represente(m) esses saberes e técnicas?*

10. *Há mais alguma coisa que você gostaria de me contar sobre a sua participação no projeto de extensão “Oficinas: fabrica de sabão e seus derivados”?*

Após a realização da entrevista, a transcrição fiel de como os entrevistados se narraram foi feita, de acordo com determinadas normas para transcrição<sup>18</sup> de entrevistas gravadas, que se encontram representadas na figura 1.

Figura 1 - Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nives de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uln, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

Fonte: Adaptado de PRETTI (1999)

<sup>18</sup> A transcrição buscou fidedignidade ao narrado, guiando-se por um sistema de símbolos que auxiliem ao sistema linguístico de tradução do falado ao escrito elaborado pela Professora Dra. Beatriz Dal Bosco Rezzadori e validado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas, Educações, Culturas e Ciências (GEPENC).

As narrativas transcritas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, com inspiração na proposta feita por Laurence Bardin (1977), seguindo as seguintes etapas:

1) *Pré-análise*, em que foi feita uma leitura flutuante das entrevistas realizadas de modo a formular hipóteses e preparar o material para a análise;

2) *Exploração do material*, em que realizei as etapas de codificação e categorização do material. Como processo codificativo, atribuí aos sujeitos um nome ficcional e, para cada unidade de registro encontrada nas narrativas transcritas, atribuí um código para identificá-las e referenciá-las. As unidades de registro<sup>19</sup> podem ser uma palavra, um tema, um objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento e agrupamento em feixes analíticos emergentes. No caso desta investigação, a partir do referencial teórico dos focos de aprendizagem docente (ARRUDA; PASSOS; FREGONTE, 2012) estabeleci categorias *a priori* (quadro 2), que foram tomadas como “*gavetas*” para organizar trechos representativos dos contributos formativos do projeto de extensão "Oficina: Fábrica de Sabão e seus derivados" para licenciandos em Química da UTFPR-LD envolvidos na ação – as chamadas unidades de registro.

CATEGORIA	REÚNE UNIDADES DE REGISTRO QUE EVIDENCIAM...
Interesse pela docência	O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.
Conhecimento prático da docência	A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana <i>in actu</i> .
Reflexão sobre a docência	Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão <i>a posteriori</i> sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de

<sup>19</sup> Entendo as unidades de registro como sendo as próprias falas do entrevistado.

	desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor.
Comunidade docente	O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.
Identidade docente	O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão.

**Quadro 2** – Descrição das categorias adotadas *a priori* na análise das narrativas, construídas com base na classificação dos focos de aprendizagem docente de acordo com Arruda, Passos e Fregonte (2012)

3) *Tratamento dos resultados* obtidos, em que realizei a interpretação dos resultados obtidos por meio inferência e que serão apresentados no próximo capítulo. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência pode “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” e produção de metatexto. A produção do metatexto foi dada enquanto uma organização das unidades de registro, ordenadas em feixes analíticos *a priori* que representam atribuição de sentidos, significados e marcas do vivido – subjetividades compostas pelos contributos formativos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 APRESENTANDO OS SUJEITOS: AQUELES QUE NOS CONTAM SUAS HISTÓRIAS

Os participantes da pesquisa são alunos que, atualmente, estão nos últimos períodos do curso de Licenciatura em Química, da UTFPR - Campus Londrina. Ambos são do estado de São Paulo e residem em Londrina para estudar.

Silvia<sup>20</sup> é de Moji das Cruzes. Ela tem 23 anos e se considera uma pessoa muito sensível e não tão forte por conta da pandemia do Covid-19 que a abalou bastante. De acordo com ela, *“a pandemia está sendo bem complicada para mim, pois eu gosto muito de ver meus amigos”* e *“abala um pouco o psicológico”*.

No mês de abril de 2021 era para Silvia ter ido para Portugal fazer um intercâmbio. Segundo ela, *“era para eu ter ido para Portugal eu não consegui por causa da pandemia porque eles não estão aceitando brasileiros”*. Por conta dos aeroportos estarem fechados para os brasileiros neste período, ela teve que adiar sua viagem, o que a frustrou bastante: esta *“situação e eles fecharam os aeroportos e isso é muito frustrante porque você vive essa angústia se você vai ou não vai”*. Apesar da frustração, pude perceber o quanto esta vivência a deixava ansiosa e empolgada *“porque o legal do intercâmbio é você conhecer outro lugar, outras pessoas, culturas”*.

O outro participante da pesquisa é Mike<sup>21</sup>, natural de São Bernardo do Campo. Ele tem 25 anos, se caracteriza como uma pessoa bem tranquila, que tem alguns *hobbies*, como cultivar *Levain*<sup>22</sup>, fabricar pães artesanais com os *levain* produzidos por ele, jogar vídeo game, etc. De acordo com o seu relato, no início da faculdade, ele precisou sair da zona de conforto, pois deixou a casa de seus pais, veio morar em Londrina, em um local onde não conhecia. Por conta

---

<sup>20</sup> A participante da pesquisa escolheu esse nome para se identificar porque remete ao nome da sua mãe que é tudo para ela, pois os pais se separaram e sua mãe que a criou.

<sup>21</sup> O participante da pesquisa escolheu esse nome para se identificar porque remete ao nome do seu querido cachorrinho e a um personagem da sua série favorita.

<sup>22</sup> *Levain* significa fermento em francês. É um fermento natural, feito a partir da mistura de água e farinha.



de mudança, teve que aprender a viver o cotidiano de uma casa, administrar o tempo, os estudos.

A pandemia do Covid-19 o deixou bastante inseguro. Segundo ele, quando ia ao mercado usava duas máscaras, luva. Ele ficou sozinho em Londrina, por conta de seu TCC que necessitava do laboratório da universidade. Esta situação o abalou bastante, pois seus colegas de apartamento estavam na casa de seus pais e ele aqui, sozinho.

#### 4.2 FOCOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE: O QUE SILVIA E MIKE NOS NARRAM

No foco de aprendizagem 1 – interesse pela docência -, a entrevistada apresenta o seu interesse pela docência desde o Ensino Médio. Silvia ressalta que em seu processo de formação na educação básica, ela foi aluna da Escola Técnica Estadual (ETEC) onde teve inspirações para a licenciatura por dois professores, das disciplinas de matemática e de química. Ela pontua que *“eu achei que eu me encantei pela profissão de professora e tive incentivo da professora de matemática e da professora de química (SF1R1)”<sup>23</sup>*. Seu interesse para com a docência inicia-se, então, com o contato das práticas docentes destes professores.

Evidencio que o interessar-se pela prática docente apresenta uma relação direta com as experiências vividas que possibilitaram este despertar em Silvia. Sara Almeida (2015) aponta que o interesse pela prática docente e pelo ensinar encontra-se interligado com os professores que propiciaram os modos pelos quais percebemos a educação, os conteúdos e os modos de vida docente. O interesse de Silvia, neste sentido, teve uma relação com a matemática e a química no que remete as vivencialidades colocadas a esta ao longo de sua educação básica.

Digo, com isto, que o interesse pode ser emergido, pois: i) sua concepção de educação encontra-se interligada com as possibilidades de elaboração a partir da percepção de seus professores do ensino médio das áreas

---

<sup>23</sup> Codificação das unidades de registro- SF1R1, S de Silvia, F de foco de aprendizagem docente 1 do número do foco, R de registro e 1 do número do registro.

de matemática e de química; ii) de sua percepção acerca dos conteúdos matemáticos e químicos, apreendidos e elaborados em consonância com os modos pelos quais seus docentes apresentaram tais disciplinas; iii) a própria elaboração de prática docente propiciada em um olhar espelhado em relação aos seus professores de matemática e química.

Posso pontuar, ainda, que tal estímulo tem um aspecto relacional com o momento formativo. O ensino médio consiste em um momento em que muitos estudantes se encontram pressionados a escolher qual caminho guiar sua formação e atuação profissional. Esta escolha leva a formação da identidade profissional e de seu caminhar a partir de como vislumbra possibilidades de ser. Tal aspecto reflete um cenário representacional em que o interesse pela profissão e pelos conteúdos de especialização (das disciplinas de estudo e atuação), encontra-se atrelado ao interesse pelas possibilidades de vir-a-ser em sua própria vida (DAY, 2006).

O interesse é despertado, neste sentido, em um aspecto relacional com o Outro, que permite-o elaborar sobre as possibilidades de ser na vida, de ler o mundo (a partir da especialização do olhar que estas disciplinas proporcionam) e de proporcionar aos estudantes (aqueles com quem se encontrarão em suas práticas de ensino) a ler o mundo a partir de tais lógicas – no caso, de uma leitura matemática e/ou química. O interesse é despertado quando, no encontro com os professores, coloca-se a pensar o ofício, os saberes, as práticas e seus efeitos (ARROYO, 2013).

Vejo, assim, que o incentivo de um professor pode definir as possibilidades de reflexões, escolhas, e projetos de vida em relação ao futuro de um aluno, por conta dessa motivação. Neste sentido, Silvia pontua que a partir deste contato percebeu que *“queria fazer licenciatura em química ou matemática, eu era boa em matemática, mas gostava mais de química (SF1R2)”*, ou seja, esses professores balizaram e estimularam sua escolha de curso.

Sua fala nos propicia compreender que o interesse pela docência se encontra articulado a dois fatores: i) a possibilidade de interessar-se por compreender a lógica estruturante de determinado saber, sentir-se boa, sentir-se participante no entendimento de tal ciência; e ii) o ato ou efeito de gostar do

conteúdo, saber, disciplina, o que coloca o gostar em relação com o prazer de tal campo de saber.

Paulo Freire (2011) nos proporciona compreender estes dois aspectos. Ou seja, para o pensamento freiriano, o interessamento é proporcionado ao passo que o sujeito sente-se participando do processo de elaboração, investimento e prática daquele conhecimento. Isto significa que a compreensão e veiculação de tal conhecimento faz com que o sujeito se interesse por sentir-se participante, por compreender, por ver sentido e significado a partir daqueles conteúdos. E é o que percebi na fala de Silvia no que toca a sua relação com a matemática. Ao mesmo tempo, o interesse nasce quando há um gosto, um prazer, um afeto agenciativo que convida o estudante a desejar aprender sobre aquilo – em aspecto qualitativo e quantitativo, o que percebemos na relação de Silvia com a química.

Neste mesmo feixe analítico, Mike apresenta o seu interesse pela participação no projeto “Fábrica de sabão e seus derivados”. Ele não lembra tanta coisa do seu ensino médio ou que levou ele a cursar licenciatura, mas quando ouviu falar do projeto, apresentou um interesse enorme. Segundo ele, *“fiquei muito empolgado e imediatamente solicitei que ele me admitisse no projeto (MF1R2)”*. Havia, portanto, uma vontade de participar do referido projeto para experimentar a docência com pessoas de maior idade. O interesse emerge de dois fios condutores: a admissão no projeto e a empolgação.

Tal vontade de participar, de ser admitido, de adentrar no projeto, confere a própria elaboração do conhecimento e sua veiculação a partir do senso de comunidade de conhecimento, círculo de cultura, do reconhecer que o aprender se dá de modo relacional e em grupos (FREIRE, 1987). Mike evidencia que entrar em um círculo de cultura, em uma comunidade de saber, amplia a possibilidade de aprender mais sobre a temática e expandir o circuito do conhecimento por meio do ensino. Vejo, neste sentido, que o ser admitido no projeto propicia a vontade-interesse atrelado a possibilidade de como ele aprenderia os múltiplos aspectos na experiência neste, e como mobilizaria estes saberes e seus ensinamentos para com o Outro que passaria a ser parte integrante, também, do projeto.

No que confere ao interesse por empolgação, devemos compreender que o empolgar-se consiste em um processo de aumento de potência, de força que impulsiona, de movimentação. A empolgação de Mike para participar do projeto encontra interligado à possibilidade de adquirir mais potência, vibrações, movimentos, no que confere sua formação e seus aprendizados junto a este. O projeto torna-se, neste sentido, um estimulador para Mike, ao passo que o coloca a pensar, querer, desejar, participar deste – e com isso, aprender, ensinar e compor conhecimentos (FREIRE, 2011).

No que confere o Foco de Aprendizagem Docente 2 – conhecimento prático da docência - os licenciandos apresentam falas da participação do projeto a partir de conhecimentos da química, conhecimentos estes que podem ser populares e científicos.

No cunho de conhecimento científico, os entrevistados trazem para suas narrativas aspectos que tocam como processos eram elaborados, pensados e conceituados com o intuito de propiciar uma alfabetização científica nos idosos (KRASILCHIK, 1985). Silvia pontua em sua fala que em determinado momento passou a explicar a relação dos sabões com os processos químicos da saponificação:

*[...] saponificar, eu expliquei ela me disse que não conhecia esse termo porque é um termo técnico para a gente, elas dizem que acabou de conhecer agora esse termo por que eu sempre fiz sabão em casa e não sabia disso (SF2R2).*

Saponificar é um conceito científico que remete ao processo de hidrólise de lipídeos triglicéridos quando colocado em contato com uma substância básica forte (o que pode ser intensificado ou não pelo uso de aquecimento ou interação com outras substâncias sinérgicas). Neste processo, cada molécula de triglicérido se quebra em glicerinas e ácidos graxos. Esta reação tem por resultado a presença de três ácidos graxos de cadeia longa e álcoois. Tais ácidos graxos apresentam em sua constituição química uma região polar e uma apolar, proporcionando, assim, sua ação de detergente-sabão. Este é o processo-termo utilizado para se referir as reações químicas que proporciona que aumenta as cadeias (NETO; PINO, 2011).

Silvia complementa o aspecto dos conhecimentos envolvidos ao falar sobre a técnica para saponificação e seus cuidados. No diálogo entre Silvia e a idosa:

*[...] tem que diluir aos poucos porque sobe um vapor muito grande e eu lembro que elas falaram, nossa mas por que sobe esse vapor tipo eu sempre fiz assim, e a gente sempre acaba explicando o que é o vapor faz mal por que é soda cáustica esse vapor pode entrar nas narinas pode queimar, eu perguntei para ela você usa a máscara por que tem que usar a máscara que esse vapor pode machucar seu pulmão (SF2F3).*

Esta fala é uma recomendação sobre como a soda cáustica deve ser diluída, pois é um produto agressivo e perigoso que pode ser prejudicial à saúde humana se não usar os equipamentos de proteção individual (EPIs). Confirma-se, neste sentido, que as discussões acerca do conteúdo químico de saponificação trouxeram para o diálogo outros conteúdos a serem considerados em tais processos: i) aqueles que remetem as práticas de segurança nos experimentos, as necessidades de compreender com quais substâncias estão lidando e como se cuidar e se proteger – o que remete a conhecimentos de base biológica, química e bioética; ii) aqueles que remetem aos protocolos de segurança quando pensamos em qualquer experimentação; iii) aos saberes experienciais, que marcam, inclusive, a separação entre as ciências elaboradas nos laboratórios e em ambientes controlados-especializados e aquelas elaboradas no interior das residências e em ambientes menos controlados e mais cotidianos; ii) as práticas de cuidado e do refletir sobre as possibilidades danosas durante os experimentos – aqui, no caso, no processo de saponificação (NETO; PINO, 2011).

Esta fala também traz a cena que a discussão de conteúdos químicos não remete apenas aos saberes científicos-escolares na formação do sujeito. Estas referem também a como os aspectos éticos encontram-se envolvidos nos processos de ensino, aprendizagem e alfabetização científica. Ao discutir a questão de segurança não se discute apenas um saber, se discute uma prática de cuidado e uma instrumentalização do pensamento alfabetização cientificamente para pensar as possibilidades e a segurança (GIL-PÉREZ; VILCHES-PEÑA, 2001).

Me recordo – como participante voluntário do projeto e dos encontros narrados por Silvia e Mike – que algumas idosas que participaram do projeto falaram que quando estavam dissolvendo a soda cáustica na água sentiam tontura, ardume no olho e sensação que iam desmaiar, pois não estavam utilizando o EPI correto que é a máscara e os óculos de proteção.

Vejo, neste sentido, que os saberes que algumas idosas possuíam sobre os efeitos do inalar os gases - que eram produtos das reações químicas envolvidos no processo de saponificação -, encontravam-se no campo experiencial, ou seja, elas já sabiam algo sobre aquilo (FREIRE, 1987). Os encontros proporcionaram que, em contato com os saberes científicos-escolares, estas conseguiram organizar, sistematizar e adicionar elementos para pensar a saponificação, seu cuidado e proteção. O processo formativo encontra aí dois aspectos: i) um que remete a percepção prática do conhecimento em sua dinâmica de ensino no que remete que os idosos possuíam conhecimento sobre o procedimento. A alfabetização científica vinha como mais um outro fator a ser considerado para organização, sistematização e o agir frente aqueles saberes que eram do campo experiencial-cotidiano; ii) que os professores-estudantes podiam perceber ali que os saberes, ao encontrar-se no campo prático, não consistiam em um processo de conversão do saber das idosas em um saber científico, mas em uma construção coletiva, elaborada conjuntamente, complementar e dialogável (FREIRE, 2011).

Ao ouvir as falas de Mike, percebi que, no que toca o conhecimento popular, teve uma idosa que chegou nos participantes do projeto e *“questionou [a] nós sobre como filtramos aquele óleo, pois no óleo restam impurezas após a fritura (MF2R7)”* e logo falou *“dando uma dica em utilizar uma peneira com uma esponja de aço para filtrar o óleo [palha de aço] (MF2R8)”* achamos interessante. Silvia, em sua narrativa, apresentou aspectos que tocavam a mesma recomendação:

*[...] eu coloco o bombril para **cuar** o óleo usado, A sujeira que fica embaixo no óleo fica todo no bombril e eu tinha sempre dificuldade para fazer essa separação agora eu sempre faço isso pega o bombril velho que está usado e separo o óleo assim, elas marcam a gente sim na nossa história (SF2R1, grifos nossos).*

Mostra-se neste relato quatro aspectos constitutivos deste foco que nos permite compreender os contributos formativos no que toca o olhar dos estudantes.

O primeiro remete a questão da técnica. Geralmente os conhecimentos populares, tradicionais, são compreendidos enquanto saberes que não possuem sistematização e técnica em sua operação. Vejo aqui que os saberes populares e tradicionais possuem suas técnicas específicas, seus modos de fazer, que pode ser pensados como aspectos da prática cotidiana, mas também como aspectos que nos remete a possibilidades de explorar destas técnicas em nossas práticas de ensino.

Um segundo fator remete àquilo que toca a percepção e o diálogo. Vejo que os professores-estudantes ao longo das oficinas não considerou em seu planejamento a possibilidade de filtragem dos óleos para retirar o máximo possível de resíduos do mesmo. Isto foi elaborado a partir dos processos de percepção desta possibilidade – não considerada previamente no planejamento – por meio da escuta realizada juntamente com as idosas. A escuta no processo de educação-formação é essencial para conferir a noção de coletivo, de aprendizagem e de não hierarquização de saberes e posições (FREIRE, 1987; 2011) – o que foi possível para com os estudantes perceberem a partir do contato do conhecimento acerca da filtragem com palha de aço.

Um terceiro aspecto considerado aqui remete ao modo de veiculação e reiteração do conhecimento. Vejo aqui que os conhecimentos populares e tradicionais trazidos à reflexão pelos idosos deu de modo oralizado. A tradição destes saberes manteve pelo processo de fala e escuta (FREIRE, 1987). Ele não diz respeito a uma preocupação com a produção de registros escritos destes saberes. Pelo contrário, investe na confiança da preservação destes por meio da escuta e difusão. Isto coloca a formação dos professores-estudantes de frente à possibilidade de compreender que há operações de aprendizagem e veiculação distintos dos saberes científicos e escolares (que se ancoram na possibilidade escrita de criar um quadro referencial e analítico para aqueles conhecimentos e suas manutenções) (PINHEIRO; GIORDAN, 2010).

Um quarto item que nos coloca a refletir as formações nos encontros com as narrativas dos licenciandos que participaram do projeto é a percepção

da relação entre ensino e linguagem. Vejo que a idosa anuncia o ato de “*cuar*” o óleo usado com palha de aço, e os licenciandos referem-se por meio dos saberes científicos ao ato de ‘*filtrar*’. Confirma, neste sentido, que há uma relação dos saberes populares-tradicionais com a linguagem que usam em termos práticos-técnicos-epistemológicos. O “*cuar*” representa algo semelhante ao aspecto da filtragem em seus termos práticos. Contudo, no que remete uma alfabetização científica, é importante compreender que o aprender conteúdos científico-escolares prescindem conhecer-compreender seus termos técnicos-referenciais (MORTIMER; MACHADO, 1996).

Ao longo das narrativas, o Foco de Aprendizagem Docente 3 – reflexão sobre a docência - me possibilitou perceber como os narradores de si trazem reflexões de visões negativas que os desmotivam e visões positivas que os motivou a prosseguir na docência.

Como toda profissão, há profissionais que motivam outros e tem os que desmotivam. No caso de Silvia, a desmotivação veio quando ainda estava cursando o ensino médio na ETEC. Silvia pontuou que quando “*fala que quer ser professor eles têm uma visão distorcida que fala que professor ganha mal, profissão não é bem vista pela sociedade (SF3R1)*”. Revela-se, neste sentido, que do mesmo espaço que a interessou (FAD 1) a seguir na área de docência, ela encontrou os desencorajamentos. Estes, de certa forma, consistia uma prática de colocá-la a refletir acerca da posição que os professores ocupava em termos de imaginário social, reconhecimento e remuneração. A desmotivação não provinha de necessariamente um ato intencional dos docentes, mas de um encontro com más condições de trabalho-remuneração-reconhecimento que devinha do próprio cenário social frente a profissão no Brasil.

A desvalorização docente, quando encarada por Silvia ainda em seu ensino médio, foi algo que colocou-a a pensar acerca de motivar-se ou não a seguir a carreira docente. Vê-se que este é um aspecto que atravessa o cenário nacional brasileiro, em que apenas 3,3% dos estudantes desejam seguir carreira para atuar como professores. Este número e a desmotivação de Silvia reflete os aspectos que toca a desvalorização salarial – sendo os professores mais mal remunerados do bloco que compõe a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – (BARBOSA, 2012); o constante



adoecimento dos professores, devido ao alto número de trabalho, pouco reconhecimento e as recentes perseguições culturais aos docentes (GASPARINI, 2005); e ao desprestígio social do ser professor no cenário brasileiro (OLIVEIRA, 2006).

Contudo, Silvia ressalta que o não ter se desmotivado para seguir a carreira docente foi recompensador. Esta sensação de recompensa encontra-se marcada pela própria participação no projeto como algo positivo e motivador para seguir e continuar na carreira docente, de modo que situa:

*[...] atividade extracurricular que acaba aproximando a agente do professor, dos colegas, da comunidade externa e querendo ou não a gente acaba exercendo nossa profissão de docente, ensinar, o com o outro e é isso (SF3R4)[...] era muito importante tanto para a gente quanto para elas, pois elas sempre acabam ensinando muitas coisas para a gente (SF3R5)”.*

Mostra que a fala de Silvia remete que as experiências extracurriculares vivenciadas ao longo do projeto colocou-a de frente ao ato de ser professor atrelado a três aspectos motivadores: i) a aproximação, aquilo que remete a estar mais próximo dos outros (professores, colegas, comunidade externa), ao ser docente enquanto um ato de aproximação frente a outros sujeitos; ii) a socialização e comunidade, de modo que a fala de Silvia nos coloca ao pensar o ser docente enquanto ser em relação, enquanto prática conectora e coletivizadora; iii) ao ato de aprender, a uma desvinculação da noção de professor enquanto aquele que ensina, e a um deslocamento da posição do ser professor em relação a ser aquele que também aprende nas relações (FREIRE, 2011).

Mike, ao compartilhar as suas histórias de vida, apresenta que o projeto atravessou sua formação de modo motivador ao situar que: *“fui no centro de idosos eu achei uma experiência incrível (MF3R1)”*, *“sem nós ele sentiu nossa falta (MF3R3)”*, *“foi uma experiência que me marcou muito (MF3R6)”*, *“troca como muito enriquecedora (MF3R12)”*, *“proporciona a ter empatia e refletir (MF3R11)”*.

Mike permite compreender os aspectos no que refletem a seu caráter motivador. Em suas falas torna-se perceptivo que o projeto e o ser professor-estudante o motivou em face de: i) reconhecer que a própria participação no

projeto foi incrível e deixou muitas marcas em seus modos de ser, estar e existir; ii) reconhecer as práticas no projeto, na educação e no ato de ser professor encontra-se relacionado as trocas proporcionadas e aprendizagens tidas neste momento (FREIRE, 1987; 2011); iii) ao pontuar, tocando na questão das faltas, que o projeto remete aos elos, aos afetos e as amizades elaboradas a partir dos professores formativos-educativos. Esta participação, as marcas transformativas, as trocas e os elos remetem aquilo que compreendermos como a elaboração de um espaço de saber e de reconhecimento.

Evidencia-se que este motivar-se no entorno do reconhecer ao longo do projeto é reiterado por Mike ao pontuar:

*[...] eu lembro quando a gente falava assim vamos começar e todo mundo ficava quieto ou até a gente ficar assim ou fica quieto vai começar, eu ficava muito maravilhada com isso pois aprendi a 100% da atenção delas que estava na gente é uma coisa que é muito engraçado que a nossa geração sempre está com o celular na mão, sempre está com o celular na mão desbloqueando para ver se tem alguma coisa e elas não pegava o celular (SF3R6).*

As relações de atenção, da escuta e da aprendizagem motiva Mike, pois proporcionam a este um espaço no qual ele é reconhecido e pode reconhecer os participantes. Em tempos de desvalorização da prática docente, em que qualquer coisa ou tecnologias – como o celular citado – retira o professor da posição de quem detém um saber, participa e constrói junto, em tempos de uma crise da escuta-reconhecimento do Outro, foi no projeto que Mike sentiu-se reconhecido e ouvido (OLIVEIRA, 2006).

Revela que são reflexões-narrativas muito intensas, ou seja, reflexões que motiva, inspira e que marca para que possa continuar com a docência e prosseguir com projetos para esses públicos e outros; também levando conhecimento e colhendo experiências fantásticas, percepções que a docência é construída para além dos muros da escola-universidade. Noto, assim, que o projeto proporciona aos licenciandos que também podemos construir e consolidar as práticas docentes em nossas vidas nos múltiplos espaços. Tal entendimento faz com que Mike indique que têm “*muito a agradecer a esse projeto e as experiências que ele me proporcionou (MF3R13)*”.

Nesta esteira, Silvia pontua como aspecto motivador que todo projeto desconhecido gera uma dúvida que é:

*[...] eu pensei nossa nós vamos ensinar um grupo de idosos a fazer, eles vão ensinar mais [para] nós e vamos aprender mais com eles, pois eles têm tradição de passar de geração à geração receita de sabão, que elas sabem fazer sabão há muito tempo por que a mãe delas ensinaram e elas seguem essa receita sempre, elas nem sabem se é assim que se faz teoricamente né, mas achei super bacana” (SF3R3).*

Vejo, neste sentido, que a motivação encontra um outro fio condutor para pensar o aprendizado e os contributos formativos do projeto: i) a produção de uma atmosfera de dúvidas, em que não se sabe necessariamente o que irá ensinar e o que irá aprender (a dúvida neste sentido é motivadora na formação); ii) a expectativa de que irá aprender algo, um outro saber que não se têm e não está previsto curricularmente na trajetória formativa, mas no projeto este outro saber tornar-se-á possível (KRASILCKIK; MARANDINO, 2004); iii) o contato com saberes populares-tradicionais, que se encontram e cria um espaço possível para o aprender e dialogar saberes populares-tradicionais e científicos (XAVIER; FLOR, 2015).

No que remete ao Foco de Aprendizagem Docente 4 – comunidade docente -, os entrevistados trazem, ao vínculo do projeto com os idosos, professor, a noção de comunidade elaborada entre estes.

Durante o projeto “Fábrica de Sabão e seus derivados”, Silvia destaca em sua fala que “o professor Fábio Cezar Ferreira tinha uma calma assim para falar que até admirava, admiro vai ser somente uma pequena quantidade agora para vocês experimentarem (SF4R4)”. Evidencio, assim, que uma das noções de comunidade elaborada a partir do projeto, dá-se no encontro com o professor coordenador no mesmo, de modo que este possibilita um interesse em participação ao tratar os estudantes com calma, admiração e a criar um espaço de experimentação possível para a formação destes. O primeiro vínculo, da elaboração e percepção comunitária neste processo, no que remete seus contributos formativos, é a construção de um espaço experiencial em que ação e diálogo unem-se com a admiração da proposição-proponente do projeto. O

que vemos aqui é a comunidade ancorada em diálogo e reconhecimento (FREIRE, 2011).

Silvia ainda toca que o projeto tinha uma preocupação com os efeitos dos saberes naquela comunidade que se elaborava com o projeto, juntamente aos idosos, ao pontuar que: *“se for bom vocês fazem na sua casa, vocês podem vender, achava isso muito legal (SF4R5)”*. Vejo, nesta narrativa, que o senso de comunidade foi dado considerando também os usos daqueles saberes (FREIRE, 1987), as possibilidades de um circuito econômico a partir de tais encontros e da compreensão de que aquele conhecimento faz parte da vida, agimos com eles e possibilitamos transformações a partir de tais.

Mike complementa esta composição da comunidade e seu senso de coletivo no projeto ao situar que: *“público idoso é um público que precisa muito dessa troca (MF4R5)”*. Tal narrativa colocada em pauta por Mike me leva a perceber que a própria composição do projeto e sua relação com o público levava-o a pensar este espaço formativo como um espaço comunitário. A própria noção de trocas remete: i) as trocas de saberes e conhecimentos envolvidos no processo educativo-formativo, de modo que estes ensinariam e aprenderiam com os idosos (FREIRE, 1987); ii) as trocas de afetos e alianças que se tornariam possibilitadas pelo processo e pelos encontros destes com os idosos e com a equipe do projeto (FREIRE, 2011); iii) as trocas de experiências e histórias de vida que remetem ao encontro e a pedagogia em seus aspectos intergeracionais.

No que remete ao Foco de Aprendizagem 5 – identidade docente -, percebo, nas narrativas dos licenciandos, o que estes trazem que nos ajuda a pensar sua construção de identidade docente, ou seja, o que esse projeto contribuiu para eles, como futuros docentes, que pensam e refletem sobre si e suas práticas.

Neste tocante, Silvia pontua que o projeto contribuiu para *“formação tanto como pessoa como professor porque assim, eu digo pessoa porque mesmo a gente estando ensinado para elas, tínhamos total respeito com elas (SF5R4)”*. A licencianda toma que a formação de sua identidade docente passou, a partir do contato com o projeto, com os idosos e com os saberes químicos, a colocá-la a refletir a sua identidade docente enquanto algo que remete a sua formação

human(itári)a, ou seja, uma formação que pensa a atuação pessoal-profissional ancorada na concepção de respeito.

Para que seja possível pensar uma educação humanitária e respeitosa é imprescindível pensar a noção ética na educação, isto é, pensar que há um Outro, reconhecê-lo e refletir acerca deste como um ser de saber, experiência, história e seus direitos humanos (FREIRE, 1992). A formação de sua identidade docente permite a conexão da experiência, de seus aspectos pessoais e profissionais, com uma visão humanizada de educação e de suas práticas – de modo que o projeto contribui para a humanização do sujeito.

Mike, por sua vez, traça reflexões em um sentido semelhante ao pontuar que: *“era muito engraçado, por que não sei, mas me formou muito pessoalmente sabe, sou uma pessoa que não tem muita paciência, depois da oficina eu tenho muita paciência para ouvir os outros, para puxar conversa com os outros também”* e esta experiência formativa *“mudou muito meu jeito de ver as coisas, me trouxe uma interação um grupo de pessoas idosas (MF5R11)”*. Mostrando, neste sentido, que a formação no projeto e o atravessamento na identidade docente de Mike remete a um processo transformativo de si.

Mike tem, por contribuições formativas, no que remete a sua identidade docente, uma perspectiva transformativa, ou seja: i) houve uma transformação de seu modo de ser em termos de seu pensar e agir, desenvolvendo dimensões ético-pedagógicas de um agir humanizado, como a capacidade de escuta, de paciência e de diálogo (FREIRE 1987; 2011); ii) houve uma transformação em seu próprio modo de ver o mundo, reconhecer saberes, pensar a sua interação com os outros (FREIRE, 1987; 1992); iii) houve uma transformação no que remete a usar possibilidades de ser um professor de química mais humano, capacitado para atuar em espaços formais e não formais de educação.

Silvia coloca-se a narrar, pontuando ainda que há de se considerar na formação docente:

*[...] dito docente que a gente acaba levando, adequando o ensino para elas a gente quando é professor tem que fazer isto, não só falar muito de coisas jogar a matéria no aluno, é ter aquele contato, fazer o que ele pense o que ele está fazendo e é muito legal pois eles chamavam a gente de professor (SF5R6).*

*[...] pouco da docência por que eu adorei esse projeto que o professor Fábio Cezar Ferreira teve e se eu fosse professora eu também faria projetos assim iguais bom neste ramo de pessoas idosas e você vê que você se inspira muito no professor como aluno, porque assim eu lembro que o professor Fábio Cezar Ferreira ele era organizado sabe ele tinha as atas dele, ele levava os materiais (SF5R7).*

Silvia proporciona a pensar que o projeto tem por contributo formativo na identidade docente desta, pensar para além da matéria, do conteúdo, dos métodos de ensino... Silvia coloca-se a pensar o contexto educativo em suas múltiplas dimensionalidades, considerando as relações humanas e humanizadas que tocam os processos educativos. Além disso, ela possibilita o pensar a importância de organizar práticas formativas de modo similar ao do projeto, bem como ao preocupar-se com projetos que possibilitem pensarmos a educação em seus atravessamentos intergeracionais.

Mike vai na mesma linha e pontua que o projeto “*agregou muito na minha formação docente e na minha formação pessoal e gostaria de ter dado continuidade nesse projeto (MF5R12)*”. Evidenciando, assim, que há um reconhecimento do projeto como algo que atravessa e deixa marcas em sua formação, um desejo de continuidade – tanto na posição de participante, no caso de Mike, tanto na de coordenadora em um futuro, no caso de Silvia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes escritos demonstra um caminho... um caminho que busquei trilhar na busca de escutar os Outros que atravessaram o projeto de extensão “Oficina: Fábrica de Sabão e seus Derivados” e nos mostra, em suas narrativas, os contributos formativos elaborados a partir destes. Estes contributos, compreendidos como os modos pelos quais a experiência faz-se experiência-pensamento-narrativa no licenciar-se em química, nos permite escutá-los, senti-los e registrá-los, pois mostra os saberes que se deram nestes caminhos. Neste trabalho, os Focos de Aprendizagem Docente nos representaram isto, ou seja, os localizadores que as narrativas permite a compreender as relações entre o vivido, o narrado, o conhecido e o formado, ou melhor, em síntese, o aprendido com tais experiências.

O que consideramos aqui neste texto são as impressões nos encontros das narrativas e dos Focos de Aprendizagem Docente. Impressões estas que possibilitou a compreender os contributos formativos do referido projeto de extensão aos seus envolvidos. O que coloco aqui é o que percebi...

- I. que o projeto possibilita aos sujeitos interessarem-se ao conseguirem lembrar de suas motivações e inclinações à docência ainda na educação básica; e no interessar-se por sentir-se participante, membro de um coletivo de conhecimento, integrado com a prática do aprender, ensinar e viver.
- II. que o projeto levou os estudantes a desenvolver uma potencialidade de escuta e percepção sobre os múltiplos conhecimentos-saberes envolvidos nas dinâmicas pedagógicas (e experienciadas no projeto). Percebi também que os saberes científicos-escolares encontram com os saberes populares-tradicionais, alastram as narrativas intergeracionais e aprendem outros modos de saber – atravessados pela linguagem “*cuada*” e “*filtrada*”.
- III. são as motivações e desmotivações, as reflexões, levantadas em um olhar para as vidas destes licenciandos – deles olharem para suas vivências e as narrar –, as percepções do processo de

desvalorização, adoecimento e não reconhecimento dos professores; ao mesmo tempo que nota sua importância e potencialidade com a narrativa que toca a pele. No perceber o impacto social do ser docente e nas possibilidades de motivar-se e continuar seu processo formativo.

- IV. são as elaborações dos licenciandos de senso de coletivo, comunidade de um círculo de cultura nos processos de aprendizagem. Notei que o projeto-experiência os permite performarem enquanto docentes, serem reconhecidos enquanto tais, serem visibilizados nesta posição; e, ao mesmo tempo, compreender os Outros que ocupam também este circuito – os idosos que os reconhecem e são reconhecidos por estes, que aprendem e que nos ensinam algo.
- V. O que percebemos são as possibilidades de identificar e ser identificado na posição de docentes. No elaborar em suas experiências- identificações que permite escutar, aprender, humanizar-se; reconhecer a potencialidade dos projetos e destes espaços formativos que levam a educação para além dos muros e das formalidades, e compreender a necessidade e importância da continuidade deste processo – do entender a educação como um processo expansivo.
- VI. as narrativas de vida permite vislumbrar as reflexões, composições e elaborações a partir dos projetos-experiências formativas; que ao falarem, Silvia e Mike não falaram sozinhos, mas narraram também os Outros que possibilitou criar e reconhecer enquanto docentes...
- VII. por fim, é a importância da escuta e do ecoar das vozes, em que os contributos formativos se mostram... O que percebi é que neste texto narramos sujeitos e os convidamos a manter as narrativas do licenciar-se em circulação, escuta e análise...



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. C. **É preciso ter paixão para ser professora?** história de vida. 2015. 33 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139568/000990507.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 out. 2021.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, A. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. **Anais 35ª Reunião da Anped**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2468\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2468_int.pdf). Acesso em: 28. nov. 2021

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da Aprendizagem Docente. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 25- 48. 2012

CANDAU, V. M. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry: complementary methods for research in education**. 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

DAY, Christopher. **Pasión por enseña: la identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, 2006.

FIRMINO, R. *et al.* EDUCAÇÃO POPULAR E PROMOÇÃO DA SAÚDE DO IDOSO: reflexões a partir de uma experiência de extensão universitária com grupos de idosos em João Pessoa-PB. **Aps**, Juiz de Fora, v. 4, n. 13, p. 523-530, dez. 2010. Trimestral. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=577656&indexSearch=ID>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GIL-PÉREZ, D. e Vilches-Peña, A. Una Alfabetización Científica para el Siglo XXI: Obstáculos y Propuestas de Actuación, **Investigación en la Escuela**, v.43, n.1, 27-37, 2001.

GONDIM, M. S. C. **A inter-relação entre saberes científicos e saberes populares na escola**: uma proposta interdisciplinar baseada em saberes das artesãs do Triângulo Mineiro. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências). Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2007.

GONZALEZ L.M.B., Seidl E.M.F. Envelhecimento ativo e apoio social entre homens participantes de um Centro de Convivência para Idosos. **Revista Kairós Gerontologia**. 2014; 17(4):119-139.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: Estatísticas sociais – Rio de Janeiro, 2019. (40 Recenseamento Geral do Brasil)

KRASILCHIK, M. Ensinando Ciências para assumir responsabilidades sociais. **Revista de Ensino de Ciências**, n. 14, p. 8-10, 1985.

KRASILCHIK, M. ;MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**, São Paulo, Moderna, 2004.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, Guarapuava, v. 9, n. 2, p. 334-341, dez. 2013. Semestral.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, D. Etnografia, pesquisa narrativa e fenomenologia: entendendo espaços de fronteira entres três caminhos de pesquisa. In: CORDEIRO, R.; KIND, L. **Narrativa, gênero e política**. Curitiba: Editora Crv, 2016. p. 17-48.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 03, 2012, p. 621-626. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007). Acesso em: 19 ago. 2020. DOI [0.1590/S1413-81232012000300007](https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007)

MORTIMER, E.F. e Machado, A.H. A Linguagem em uma Aula de Ciências, **Presença Pedagógica**, v.2, n.11, 49-57, 1996.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Learning science in informal environments: people, places, and pursuits. Committee on learning science in informal environments, national research council of the national academies. Washington, DC: **The National Academies Press**, 2009. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/12190.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

OLIVEIRA, E. da S. G. de. O "mal-estar docente" como fenômeno da Modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, vol.7, 2006, p.27-41.

PARANÁ. Lei nº 7995, de 17 de dezembro de 1999. **Súmula**: Cria a Secretaria Municipal do Idoso, dispõe sobre sua constituição e dá outras providências. Londrina, PR: Câmara Municipal de Londrina, 17 dez. 1999. Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-idoso/conselho-do-idoso/leis-3/21717-lei-7995-lei-criacao-sec-idoso/file>. Acesso em: 19 out. 2020.

PINHEIRO, P. C.; GIORDAN, M. O Preparo do Sabão de Cinzas em Minas Gerais, Brasil: do Status de Etnociência à sua Mediação para a Sala de Aula Utilizando um Sistema Hiperídia Etnográfica. **Investigação em Ensino de Ciências**, v 15(2), p. 355-383, 2010.

POLIZEL, A. L. **Histórias, violências e desalojares**: a trajetória de LGBT nos espaços de ensino, 2016, 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PRETI, D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

RIBEIRO C.D.M., SCHRAMM FR. Como equacionar a desejável frugalidade e a necessidade de proteção na saúde do idoso? **Cad. Saúde Pública** 2004; 20:1157-9.

SOUZA, E. C. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In.: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M. (Orgs.) **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008, p. 119-133

TAMBOUKOU, M. Aventuras da pesquisa narrativa. In: CORDEIRO, Rosineide; KIND, Luciana (Orgs). **Narrativa, gênero e política**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 67-84.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRÓPIA, G.; XAVIER, P.M.A.; FLÔR, C. C. Roda de Saberes Populares na Educação em Ciências: perspectivas para formação de professores. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. v. 9, p. 1-8. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1354-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Londrina, PR, 2017.

XAVIER, P. M. A.; FLÔR, C. C. C. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. **Ensino em Pesquisa Educação em Ciências**, 17(2), 308–328.

ZAGO NETO, O. G.; DEL PINO, José Claudio. **Trabalhando a Química dos sabões e detergentes**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, SOM E VOZ

**Título da pesquisa:** Narrativas e o Licenciado-se: narrar a si, narrar a experiência e o narrar do Outro

**Pesquisador(es/as) ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:**

*Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori*

Avenida dos Pioneiros, 3131, Jardim Morumbi, CEP 86036-370, Londrina, PR.

Telefone: (43) 99147-7766

*Alexandre Luiz Polizel*

Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, PR, CEP 86057-970, Londrina, PR.

Telefone: (44) 99881-2359

*Bruna Jamila de Castro*

Avenida Renato da Costa Lima, 451, Ville de France, CEP 19903-302, Ourinhos, SP.

Telefone: (43) 99907-8622

**Local de realização da pesquisa:** O local será definido pelo participante da pesquisa de acordo com seu bem-estar, uma vez que será online.

## A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

### 1. Apresentação da pesquisa

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada “**Narrativas e o licenciado-se: Narrar a si, Narrar a experiência e o narrar do outro**” que faz parte da investigação coordenada pela Professora Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), Prof. Msc. Alexandre Luiz Polizel (Universidade Estadual de Londrina) e Profa. Dra. Bruna Jamila de Castro (Universidade Estadual Paulista – Campus Ourinhos). Esta investigação se interessa em ouvir histórias de vida de licenciandos(as) e licenciados(as) em Química da UTFPR – Câmpus Londrina, pensar esta

trajetória formativa enquanto composição curricular e seus efeitos na formação profissional e humana dos licenciandos(as) e licenciados(as) a partir de suas próprias narrativas. Para tanto, será lançado o uso da perspectiva metodológica heteroautobiográfica, considerando aspectos de ingresso, permanência, adoecimento, sensibilidade e qualidade formativa, triadas por análise de discurso sob inspiração em Michel Foucault e da pesquisa heteroautobiográfica. O trabalho estará organizado em três frentes: i) o narrar a si de licenciandos em química; ii) o narrar a si e os espaços de experiência outra e iii) o narrar do outro na formação de licenciandos. Acreditamos que este processo do olhar o Eu, sua formação e o Outro em diferentes aspectos instanciais dá subsídios para pensar de outros modos a formação de professores e seus usos nos espaços educativos.

## **2. Objetivos da pesquisa**

Este projeto tem como objetivo principal diagnosticar os efeitos narrativos e curriculares nas trajetórias de vida e de formação de licenciandos(as) e licenciados(as) em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina.

## **3. Participação na pesquisa**

Para participação na pesquisa você que recebeu a carta convite via coordenação do curso de Licenciatura em Química, da UTFPR-Londrina, e entrou em contato com a equipe executora do projeto via e-mail, receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Termo De Consentimento Para Utilização De Imagem, Som e Voz. Você será orientado a ler, refletir, assinar e entregar o mesmo a um dos integrantes da equipe, via e-mail. Após a devolutiva será agendado um horário/dia com você para a realização da entrevista online (será disponibilizado um link seguro para a sala na plataforma Google Meet), em que será perguntado à você questões relativas a sua história de vida e processo formativo na Licenciatura em Química da UTFPR-Londrina. A entrevista será guiada por um roteiro semiestruturado, contendo de 6 a 12 perguntas, e de duração aproximada de 60 minutos. Para isso, escolha um local silencioso em que se sinta confortável, livre de distrações e seguro. A entrevista será audiogravada e transcrita pelos pesquisadores. Ressalta-se que há a garantia de que se não quiser responder, você está ciente que poderá desistir de responder aos questionamentos feitos durante a entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Logo, você pode recusar-se a participar; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você.

#### 4. Confidencialidade

Os áudios coletados durante a entrevista serão transcritos e, na sequência, destruídos. Você poderá acionar acesso às transcrições para validação. Ressalta-se que o processo de transcrição consiste em um método de escrita fidedigna do falado. As transcrições serão mantidas apenas sob posse dos pesquisadores, garantindo sigilo as informações e confidencialidade. As transcrições serão mantidas arquivadas como material testemunho da pesquisa em computador com senha de acesso. Você não será identificado pelo seu próprio nome, sendo apresentados em relatórios de texto de divulgação científica por um nome fictício escolhido por você ou codificação numérica.

#### 5. Riscos e Benefícios

**5a) Riscos:** Há riscos previstos ao participante da pesquisa pelo teor das perguntas que serão realizadas no momento da entrevista. Os riscos poderão estar associados a um desconforto em lembrar e narrar os acontecimentos da trajetória formativa do participante da pesquisa ou pelo tempo exigido para a participação deste na entrevista (tempo estimado em 1 hora). Como forma de minimizar esses riscos, o participante da pesquisa poderá ter contato com o roteiro semiestruturado que guiará a entrevista e sanar dúvidas antes do início desta, bem como recusar-se a participar da entrevista/pesquisa; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante da pesquisa.

**5b) Benefícios:** Haverá benefícios diretos ou indiretos aos participantes no que toca o registro de suas histórias de vida, os processos de rememoração e as terapêuticas ao narrar-se (perspectiva heteroautobiográfica). Além disso, os benefícios aos entrevistados dizem respeito à contribuição que o projeto poderá fazer à discussão de questões referente as narrativas, as formações e as trajetórias de vida dos participantes da pesquisa, possibilitando a compreensão do currículo vigente e na possibilidade de construção de outros currículos para o curso de Licenciatura em Química, da UTFPR - Londrina.

#### 6. Critérios de inclusão e exclusão

**6a) Inclusão:** Como critério de inclusão serão considerados: i) Licenciandos(as) em Química devidamente matriculados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina e/ou Licenciandos(as) em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina; ii) Possuir mais de 18 anos de idade; iii) Concordar em participar da investigação e contar-nos suas histórias de vida; iv) Encaixar-se no corpus específico de um dos três eixos que nortearão

este projeto; v) Concluir toda a entrevista guiada por roteiro semiestruturado; vi) Possuir acesso à internet, visto que as entrevistas serão realizados via online.

**6b) Exclusão:** Não se aplica.

## **7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo**

Há riscos previstos ao participante da pesquisa pelo teor das perguntas que serão realizadas no momento da entrevista. Contudo, ressalta-se que há garantia de que se não quiser responder, você está ciente que poderá desistir de responder aos questionamentos feitos durante a entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Logo, você pode recusar-se a participar; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à você.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

(  ) quero receber os resultados da pesquisa (email para envio : \_\_\_\_\_)

(  ) não quero receber os resultados da pesquisa

## **8. Ressarcimento e indenização**

Não haverá a necessidade de ressarcimento durante a participação na pesquisa, haja visto que não haverá uso e compensação material de despesas (transporte, alimentação e afins). Caso haja desconforto ou danos psicológicos comprovados pela participação na pesquisa durante a realização da pesquisa, ao lembrar-se e narrar-se, a indenização está garantida por lei, conforme consta na Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, em seus itens II.7 e II.21.

## **ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças,



CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: (41) 3310-4494, e-mail: coep@utfpr.edu.br.

## B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham **fotografia, filmagem ou gravação de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

### OBSERVAÇÕES:

1. ***Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa;***
2. ***Por se tratar de um documento não-físico, solicita-se que você guarde em seus arquivos uma cópia deste Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)/ Termo De Consentimento Para Utilização De Imagem, Som E Voz (TCUISV) assinado e que será devolvido aos pesquisadores.***

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura pesquisador: \_\_\_\_\_  
(ou seu representante)

Nome completo: \_\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com um dos pesquisadores abaixo relacionados:

<b>PESQUISADOR(A)</b>	<b>E-MAIL</b>	<b>TELEFONE</b>
Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori	crezzadori@utfpr.edu.br	(43) 99147-7766
Alexandre Luiz Polizel	alexandre_polizel@hotmail.com	(44) 99881-2359
Bruna Jamila de Castro	brunajamila@gmail.com	(43) 99907-8622