

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

NYCOLLE BUENO GONÇALVES

**CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PROJETO LICENCIANDO NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA
DA UTFPR-LD: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS FOCOS DE APRENDIZAGEM
DOCENTE**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2

LONDRINA

2023

NYCOLLE BUENO GONÇALVES

**CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PROJETO LICENCIANDO NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA
DA UTFPR-LD: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS FOCOS DE APRENDIZAGEM
DOCENTE**

**Contributions of “Projeto Licenciando” in the construction of the teaching
identity of Chemistry Teaching graduates at UTFPR-LD: an analysis with focus
on teaching learning**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentada como requisito para obtenção do título de
Licenciado em Química da Universidade Tecnológica
Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco
Rezzadori.

Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Luiz Polizel.

LONDRINA

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

NYCOLLE BUENO GONÇALVES

**CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PROJETO LICENCIANDO NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA
DA UTFPR-LD: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS FOCOS DE APRENDIZAGEM
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado como requisito para obtenção do título de
Licenciado em Química da Universidade Tecnológica
Federal do Paraná (UTFPR).

Data de aprovação: 30/Junho /2023

Professora Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori
Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina

Professor Alexandre Luiz Polizel
Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus São Mateus

Professora Fabiana Gomes
Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Uruaçu

Professora Bruna Jamila de Castro
Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Estadual Paulista – Campus Ourinhos

LONDRINA

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida, por guiar e iluminar toda minha trajetória, por não me permitir desistir e fraquejar, por colocar amigas e professores(as) maravilhosos(as) no meu caminho e que levarei para o resto da minha vida.

A minha família e meu companheiro, Igor, pela paciência e apoio, por suportarem e compreenderem os meus momentos de surtos, estresses e choros durante o percurso desta graduação.

Agradeço a minha orientadora Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori e ao meu coorientador Alexandre Luiz Polizel, que tanto me ensinaram, apoiaram e se dedicaram para dar sempre o seu melhor durante o desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso.

A banca, Dra. Bruna Jamila de Castro e Dra. Fabiana Gomes, pela disponibilidade em participar da avaliação do trabalho e por todas as considerações e sugestões feitas à pesquisa.

As professoras Marcia Camilo Figueiredo e Alessandra Stevanato que estiveram presentes em todos os meus surtos, reclamações e dúvidas, sempre orientando e contribuindo para minha formação.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Química, que contribuíram para minha formação e que já sabem da extrema importância que tiveram no meu desenvolvimento dentro da universidade.

As minhas amigas, mas em especial, Amanda, que me auxiliou, apoiou, aconselhou, motivou e esteve ao meu lado todo esse tempo, não permitindo que eu fraquejasse.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Desenvolvimento Tecnológico, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelo apoio financeiro dado a esta pesquisa por meio do Edital 02 PROPPG/PIBIC/UTFPR/ Bolsa de Iniciação Científica - Ciclo 2022-2023.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização deste trabalho e para a minha formação.

RESUMO

A identidade docente é construída a partir de distintas experiências e saberes agregados ao longo da trajetória de vida dos professores que podem ser adquiridos em diferentes espaços e percursos formativos. Os focos de aprendizagem docente são um instrumento que pode ser utilizado para analisar o aprendizado para a docência e, conseqüentemente, investigar esse processo de formação docente em espaços como o Projeto Licenciando, que desde 2022, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, tem se tornado um importante espaço formativo inicial. Tendo isto em vista, o objetivo deste trabalho de conclusão de curso foi identificar, por meio dos focos de aprendizagem docente, as contribuições formativas do Projeto Licenciando na construção da identidade docente de quatro licenciandos em Química da UTFPR-LD. Para tanto, a pesquisa narrativa serviu para compreender esta experiência e pensar o processo formativo e a aprendizagem do ser-docente. A construção deste caminho se deu por meio da realização de entrevistas remotas, conduzidas com base em um roteiro semiestruturado composto por onze questões. As entrevistas foram audiogravadas e, a partir da transcrição do material, as narrativas produzidas foram analisadas com base na análise de conteúdo, inspirada em Laurence Bardin, a partir das seguintes categorias *a priori*: (i) interesse pela docência, (ii) conhecimento prático da docência, (iii) reflexão sobre a docência, (iv) comunidade docente, (v) identidade docente. Ao dar voz a estes licenciandos, o Projeto Licenciando estimulou, de modo processual, o seu interesse e motivação para aprender sobre a docência e permanecer neste caminho de formação. O Projeto contribuiu para o desenvolvimento da percepção de saberes da docência atrelados à aproximação do saber e do fazer. Além disso, a elaboração da identidade docente prescinde do coletivo e da síntese nas relações do que quer ou não afirmar e negar para si, o que só se faz na relação com os Outros. A percepção pelos estudantes de que as comunidades que marcam os sujeitos e suas reflexões e identificações sobre o ser docente encontram-se para além dos espaços formais de educação. Por fim, os estudantes que passaram pelo projeto enunciaram sua identificação docente enquanto um processo em construção. Com isso, conclui-se que experiências como o Projeto Licenciando trazem grandes contribuições formativas aos professores em formação e são essenciais enquanto pontos afirmativos e transformativos para construção da identidade docente.

Palavras - chave: Formação de professores. Projeto de Incentivo à prática pedagógica. Licenciatura em Química. Narrativa. Aprendizado para a docência.

ABSTRACT

The teaching identity is built from different experiences and knowledge aggregated throughout the life trajectory of teachers that can be acquired in different spaces and training paths. The teaching learning focuses are an instrument that can be used to analyze learning for teaching and, consequently, to investigate this process of teacher training in spaces such as the Licensing Project, which since 2022, at the Federal Technological University of Paraná, has become an important initial formative space. With this in mind, the objective of this course completion work was to identify, through the focus of teaching learning, the formative contributions of the Licensing Project in the construction of the teaching identity of four undergraduates in Chemistry at UTFPR-LD. Therefore, the narrative research served to understand this experience and think about the formative process and the learning process of being a teacher. The construction of this path took place through remote interviews, conducted based on a semi-structured script composed of eleven questions. The interviews were audio-recorded and, based on the transcription of the material, the narratives produced were analyzed based on content analysis, inspired by Laurence Bardin, based on the following a priori categories: (i) interest in teaching, (ii) practical knowledge of teaching, (iii) reflection on teaching, (iv) teaching community, (v) teaching identity. By giving these graduates a voice, the Licenciando Project stimulated, in a procedural way, their interest and motivation to learn about teaching and remain on this training path. The Project contributed to the development of the perception of teaching knowledge linked to the approximation of knowing and doing. In addition, the elaboration of the teaching identity does without the collective and the synthesis in the relationships of what one wants or does not want to affirm and deny for oneself, which is only done in the relationship with the Others. The students' perception that the communities that mark the subjects and their reflections and identifications about being a teacher are beyond the formal spaces of education. Finally, the students who went through the project stated their teaching identification as a process under construction. With this, it is concluded that experiences such as the Licensing Project bring great formative contributions to teachers in training and are essential as affirmative and transformative points for the construction of the teaching identity.

Keywords: Teacher training. Project to encourage pedagogical practice. Chemistry graduation. Narrative. Learning for teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Unidades de registro.....	35
-------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo dos FAD e dos FAD’	25
Quadro 2 – Normas para transcrição de entrevistas gravadas	32
Quadro 3 - Categorização dos focos de aprendizagem.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
DAAMB	Departamento Acadêmico de Engenharia Ambiental
DAMAT	Departamento Acadêmico de Matemática
DAQUI	Departamento Acadêmico de Química
DIRGRAD	Diretoria de Graduação e Educação profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAD	Foco de aprendizagem docente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais
LD	Londrina
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PRODOCENCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
RP	Residência Pedagógica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO AO ESTUDO	9
2 JUSTIFICANDO OS MEIOS	20
3 REFERENCIAL TEÓRICO	20
3.1 Focos de aprendizagem docente	24
3.2 Identidade docente	26
3.3 Narrativas/Histórias de vida na formação docente	27
4 PERCURSO METODOLÓGICO	29
5 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO PROJETO	37
6 CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PROJETO LICENCIANDO	41
6.1 Foco de aprendizagem docente 1: Interesse pela Docência	41
6.2 Foco de aprendizagem docente 2: Conhecimento prático da docência	49
6.3 Foco de aprendizagem docente 3: Reflexão sobre a Docência	53
6.4 Foco de aprendizagem docente 4: Comunidade Docente	63
6.5 Foco de aprendizagem docente 5: Identidade docente	65
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Para Utilização de Imagem, Som e Voz	84

1 INTRODUÇÃO AO ESTUDO

Não é de hoje que existe uma crise na educação brasileira e, em especial, na educação pública. Diante de tantos desafios que temos enfrentado nos últimos tempos – pandemia, inflação, processo eleitoral, entre outros – a educação é o maior deles (ROLLEMBERG, 2022).

Em tempos em que a educação no Brasil tem sofrido inúmeros cortes orçamentários, ausência da valorização física e salarial dos professores, falta de planejamento, dificuldade em dar conta dos aspectos mais básicos e primordiais da aprendizagem, como aquisição de leitura e escrita, por exemplo, discutir a profissão e a formação docente se faz necessária para que possamos olhar para as condições reais da educação brasileira.

A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENITES, 2007). A formação docente, por sua vez, conforme afirma Nóvoa (1992), é um contínuo desenvolvimento pessoal, social e profissional que “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Ou seja,

a prática reflexiva crítica, requer a consideração da contextualização do social e da problematização ideológica, e que o professor reconheça que está imerso numa constante reconstrução social, sendo capaz de refletir criticamente sobre a sua prática, objetivá-la, partilhá-la e melhorá-la e de interpretar as situações que envolvem a escola e o que ensinam no contexto da sala de aula (FAGUNDES; CAMPOS, 2011).

É preciso olhar para a formação do professor com atenção. Para tanto, defendo que se faz necessário pensar os seus modelos de formação. No início do século XX, um modelo alternativo de formação de professores, inspirado em Dewey (1933), já denunciava o perigo da racionalidade instrumental¹ e apontava a experiência como sendo a primeira fonte de educação. Esse modelo pressupõe que o docente precisa refletir sua própria prática pedagógica, ou seja, a formação do professor deve estar fundada no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional

¹ Entendo a racionalidade instrumental como sendo ideia de utilidade, ou seja, o valor das coisas está naquilo para que servem. Ela diz respeito apenas aos critérios de eficácia quanto aos meios para se atingir uma finalidade.

para que o professor deixe de ser um executor de conteúdo e/ou transmissor do conhecimento para se tornar um investigador na sala de aula (STENHOUSE, 1975 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1991), ou aquilo que alguns pesquisadores denominam como um prático reflexivo (SCHÖN, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1997)

Segundo Schnetzler e Rosa (2003, p. 28),

[...] sob o prisma da racionalidade prática, é necessário então superar o hiato entre teoria e prática para fundamentar ações pedagógicas produzidas a partir de saberes tácitos dos professores. A racionalidade prática permite tal reflexão, redimensionando as ações, permitindo o esclarecimento e o desenvolvimento dos professores como profissionais.

O modelo da racionalidade prática considera o professor como um profissional autônomo, capaz de refletir, tomar decisões e criar durante sua ação pedagógica, que é entendida como atividade complexa e singular carregada de incertezas e conflitos.

Segundo Nóvoa (1997), a partir deste modelo, a formação do professor não só passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, como também pela transformação da cultura escolar que inclui a idealização, implementação e consolidação de novas práticas participativas e gestão democrática, ou seja, uma forma de gerir uma instituição escolar que possibilite a participação, transparência e democracia. O professor necessita, a partir desta perspectiva, refletir sobre sua prática e analisar as condições sociais, políticas e econômicas que nela interferem. Sendo assim, se queremos um ensino inovador, com novas práticas, nós, futuros docentes, temos que modificar e/ou aprimorar nossa formação.

Logo, falar sobre a formação inicial e continuada de docentes em Química é algo complexo, mutável, plurivalente e árduo, pois ela emerge como movimento, cuja centralidade se espelha em aparente antinomia de permanência e mudança (CAMPOS, 2017), em constante desenvolvimento à medida que suas fases mudam.

Conseqüentemente, a identidade profissional docente não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto e sim um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1992). Quero dizer com isso que a forma mais adequada de se referir à identidade docente é pensar nela como processo identitário, realçando a diversidade dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Isto é,

a construção de identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 16).

Como aluna de licenciatura em Química, levo comigo experiências vivenciadas durante minha Educação Básica e o curso superior. Ao observar certos atos dos meus professores, acabei carregando os mesmos comigo durante a regência do meu estágio curricular obrigatório, por exemplo. Nesse sentido, Cunha (2004) me ajuda a pensar que futuros professores já possuem os marcos conceituais da profissão quando a elegem, e, dificilmente, estes aspectos não intervirão nas suas práticas pedagógicas.

Em outras palavras, o processo de formação do professor e, conseqüentemente, a construção da identidade docente é um projeto, uma experiência e uma construção para vir a ser. Conforme Zabalza (2004) afirma, formar o professor e sua identidade abrange o desenvolvimento pessoal do ser em seus singulares e complexos aspectos, desde conhecimentos² e habilidades necessários à profissão, até seus valores, representações e significados na sociedade.

Isso me faz refletir e questionar os futuros docentes acerca de que professores de Química queremos (nos) formar,

se as universidades se restringirem apenas ao ensino, em pouco tempo o nível deste caíra e desaparecerá a vivência de resolver problemas novos e inusitados. É como a diferença entre um aluno ter uma aula prática de laboratório ou desenvolver um projeto original de investigação. O primeiro caso consistirá numa repetição de experimentos já testados anteriormente e que fatalmente darão certo no prazo de uma aula, se o aluno proceder corretamente. No segundo caso, porém, a situação é bem diversa, e o estudante estará confrontando um problema inédito, que exigirá dele o desenvolvimento da capacidade de avaliação e decisão em cada etapa, até chegar a um resultado satisfatório no final (FIGUEIRAS, 1999, p.150).

Tendo isso em vista, ao cursar a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório 2 no segundo semestre letivo de 2022, comecei a me questionar: como se aprende a ser docente? Será que todo licenciando em Química tem entendimento da sua

² Shulman (1986) diz que o professor possui três tipos de conhecimentos. O primeiro diz respeito ao conhecimento do conteúdo específico, que é próprio da área do conhecimento de que é especializado. O segundo tipo de conhecimento é o pedagógico do conteúdo, em que permite ao professor prever e perceber dificuldades que o aluno pode ter para aprendê-lo e quais as relações conceituais que o aluno terá de realizar. O terceiro tipo de conhecimento é o curricular, que diz a respeito ao conjunto de conteúdos, a relação entre eles e aos objetivos do seu ensino.

identidade docente e do seu processo constitutivo? Será que já pensou na necessidade de formar essa identidade por meio da vivência de outras experiências para além das atividades de ensino oportunizadas pela universidade?

Faço estes questionamentos porque no início da pandemia da COVID-19, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), por meio do Edital nº 2/2020³, e foi a partir da vivência desta experiência que eu passei a entender o papel do professor em sala de aula e compreendi como se dá a construção da minha identidade docente. Para mim, o professor é um facilitador, mediador, pesquisador e articulador do conhecimento. Ao encarar o professor dessa forma, comecei a compreender que preciso construir minha identidade docente pautada em aspectos teórico-metodológicos que promovam para o meu aluno um ensino inovador, que caminhe juntamente com a tecnologia.

Por isso, acredito e defendo que projetos de pesquisa, ensino e extensão sejam desenvolvidos nos cursos de licenciatura, bem como programas de formação docente (como o PIBID, PARFOR⁴, Prodocência⁵, a Residência Pedagógica, entre outros) são importantes e necessitam ser introduzidos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, pois eles são espaços de aprendizagem que podem oportunizam caminhos para qualificar a docência e contribuir com um processo formativo que compartilha, reflete sobre vivências pedagógicas e docentes (BERVIAN, SANTOS, PANSERA-DE-ARAÚJO, 2019, p. 21-22).

Daí sucede a importância do diálogo formativo entre Universidades e Escolas com o objetivo de desenvolver não somente a formação inicial, mas também a formação continuada, pois nesse espaço e tempo de aprendizagem, busca-se promover uma docência compartilhada em que o olhar do professor mais experiente contribui para a prática do licenciando, situação que vai qualificando o processo formativo (REBOLHO; BATISTA; SANTOS, ano). Para Imbernón (2011, p.15), “[...] a

³ Para maiores informações sobre este edital acesse: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pd>. Vale ressaltar que este edital foi utilizado como fundamento para outros editais do PIBID 2020.

⁴ PARFOR é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica tem como objetivo oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

⁵ Prodocência é o Programa de consolidação das licenciaturas. Para maiores informações sobre esse edital e de outros programas disponíveis para formação inicial e continuada, acesse <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>

formação assume um papel que vai além do ensino, [...], cria espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”.

Além disso, quando estes projetos estão inseridos no cenário de escolas públicas, os acadêmicos podem desenvolver atividades didático-pedagógicas que os permitem presenciar e aprender a lidar com a realidade escolar, problematizando esta própria realidade à luz das teorias vistas na universidade.

Wenger (1998) defende que este tipo de participação não possibilita somente o engajamento em certas atividades complementares à formação, mas trata de um processo mais amplo, de ser participante ativo na prática de comunidades sociais e de construir identidade em relação a essas comunidades. Assim, o referido autor assume que este tipo de vivência reflete nossa própria natureza social profunda como seres humanos capazes de saber.

Além dos programas de formação de professores já mencionados, a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, lançou no segundo semestre de 2022 um edital próprio⁶ (edital 42/2022 – PROGRAD) para seleção de propostas de projeto de incentivo à prática pedagógica aos cursos de Licenciatura da UTFPR – Licenciando, com duração de quatro meses (setembro a dezembro de 2022). De acordo com este edital, seu objeto é:

1.1 Selecionar propostas de projeto, vinculadas aos cursos de Licenciatura da UTFPR que desenvolvam ações sobre a prática pedagógica dos licenciandos, no âmbito das escolas da educação básica.

1.2 Selecionar propostas de projeto, vinculadas aos cursos de Licenciatura da UTFPR que propiciem a produção de conhecimento sobre a prática pedagógica dos licenciandos, no âmbito da UTFPR.

1.3 Fomentar a Política Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica (Resolução COGEP/UTFPR nº 122, de 29 de novembro de 2021), através da melhoria da qualidade da formação dos licenciandos e da articulação com a educação básica (PARANÁ, 2022)

⁶ Para maiores informações sobre este edital, acesse: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=3086438&id_orgao_publicacao=0. Vale ressaltar que este edital foi uma proposta piloto. Dada a aceitação dos cursos de Licenciatura da UTFPR em relação a este tipo de fomento, no final do segundo semestre de 2022, a PROGRAD lançou o segundo edital (edital 61/2022 – PROGRAD) deste mesmo tipo de projeto de incentivo à prática pedagógica dos cursos de licenciatura da instituição, porém com duração de oito meses (abril a novembro de 2023). Este novo edital pode ser acessado em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=3351169&id_orgao_publicacao=0

O Edital 42/2022 selecionou 20 propostas de projeto de incentivo à prática pedagógica aos cursos de licenciatura da UTFPR – Licenciando. Os projetos selecionados neste Edital receberam apoio financeiro mediante duas modalidades: i) apoio financeiro para concessão de bolsas para até quatro estudantes no valor de R\$500,00 (quinhentos reais) mensais durante 4 meses; e ii) apoio financeiro para custeio do projeto com uma única cota no valor de R\$1.500,00 (Hum mil e quinhentos reais). Cada proposta pode contar ainda com a participação de estudantes voluntários.

Dentro das atribuições do docente proponente estavam: coordenar e responder pela execução do projeto; indicar os estudantes bolsistas e não bolsistas que atuarão no projeto; solicitar mensalmente o pagamento dos estudantes bolsistas junto a sua respectiva DIRGRAD; orientar os estudantes bolsistas e não bolsistas no desenvolvimento das atividades programadas no projeto; informar a DIRGRAD, caso haja, a necessidade de substituição ou desligamento do bolsista; dentre outras funções.

Já as atribuições do estudante bolsista e não bolsista eram: cumprir carga horária de 12 (doze horas) semanais; participar de todas as atividades previstas no projeto; preencher, assinar e encaminhar ao docente coordenador do projeto o Termo de Compromisso conforme disponível no anexo III do edital 43/2022; cumprir normas internas e zelar pelo patrimônio e nome da UTFPR; responder o formulário elaborado pela ASLIC/PROGRAD contendo questões objetivas e abertas; entre outros.

O Projeto Licenciado permitiu uma formação inovadora e diferenciada aos graduandos dos cursos de Licenciatura, facilitando sua atuação no âmbito das escolas públicas, gerando conhecimentos, vivências e experiências sobre a prática pedagógica.

No curso de Licenciatura em Química, da UTFPR – Londrina, o projeto de incentivo à prática pedagógica aprovado para participar do edital 42/2022⁷, foi o “*Escape Classroom*: atividade lúdica nas aulas de Química do Ensino Médio”, coordenado pela professora Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori, do Departamento Acadêmico de Química (DAQUI-LD), em parceria com as professoras Nazira Hanna Harb, do Departamento Acadêmico de Matemática (DAMAT-LD),

⁷ O mesmo projeto acaba de ser aprovado para participar também do edital 61/2022 – PROGRAD, que terá início em março de 2023 e término em novembro de 2023.

Alessandra Stevananto, também do DAQUI-LD, e Tatiane Cristina Dal Bosco, do Departamento Acadêmico de Engenharia Ambiental (DAAMB – LD).

Este projeto disponibilizou, por quatro meses, bolsas de estudo para quatro alunos da Licenciatura em Química⁸ selecionados mediante edital promovido pela Diretoria de Graduação e Educação Profissional da UTFPR – LD. O projeto teve por objetivo criar uma experiência de *Escape Room* nas aulas de Química para alunos da educação básica de nível médio do município de Londrina a fim de motivá-los a perceber as inter-relações entre o conhecimento científico e o saber cotidiano de maneira investigativa, transversal e colaborativa e, conseqüentemente, aprimorar a qualidade do ensino de ciências.

Abro aqui um parêntese para explicar que a *Escape Room*⁹ é uma atividade lúdica que acontece em uma sala fechada na qual os participantes são desafiados a resolver uma situação-problema apresentada a eles. Ela é um tipo de sala *live-action*, ou seja, acontece a partir da (re)criação de histórias fictícias interpretadas por atores que participam da construção do enredo ou até mesmo por aqueles que irão participar da experiência. Em sua maioria, as *Escape Rooms* têm como objetivo trabalhar a dinâmica em grupo, a comunicação, o desenvolvimento de estratégias, testar conhecimentos e habilidades.

Em um espaço fechado, podendo ser a sala de aula, os jogadores necessitam, a partir de uma situação-problema, descobrir pistas, resolver quebra-cabeças, realizar tarefas físicas e mentais, a fim de concluir um objetivo específico em um período limitado. A experiência da sala de fuga começa com os jogadores encontrando seu *game master*¹⁰ que os informa sobre o que vai acontecer e apresenta as regras do jogo. A porta se fecha e um relógio de contagem regressiva começa. “Você tem uma hora para encontrar as pistas, resolver os enigmas, e localizar a chave que vai destrancar a porta. Boa sorte!” (NICHOLSON, 2015).

⁸ Além dos quatro estudantes bolsistas havia um aluno voluntário neste projeto.

⁹ *Escape Room* é um avanço do *Role Playing Game* (RPG) para o *Live Action Role Playing Game* (LARP). O RPG é um jogo que pode ser de tabuleiro ou *online*, em que os jogadores assumem um personagem e criam narrativas à medida que o jogo vai se desenvolvendo e as decisões são tomadas. O LARP, por sua vez, nada mais é do que o RPG, porém em situação de vida real, em que os jogadores vão a campo, criam um cenário, empunham suas armas cenográficas e batalham/jogam entre si. O LARP surgiu após jogadores de *Role Playing Game* sentirem a necessidade de uma maior imersão no jogo e, para tanto, decidiram o levar para a vida real (CLEOPHAS; CAVALCANTI 2020; NICHOLSON 2015).

¹⁰ É uma expressão que se refere ao jogador que age como moderador e organizador de um jogo.

Para tanto, eles precisam trabalhar de forma colaborativa para solucionar uma série de *puzzles*, com base em pistas fornecidas, em um determinado tempo, para que juntos possam resolver a situações proposta, sair da sala e concluir a situação de vitória (CLEOPHAS; CAVALCANTI, 2020). Com base no contexto da situação-problema apresentada, se faz importante estabelecer um caminho progressivo de dificuldade dos *puzzles* e decorar/ambientar a sala com objetos que podem ser manipulados e auxiliem na resolução dos enigmas propostos.

No projeto da *Escape Classroom*, os *puzzles* abordavam conceitos químicos como: pH, propriedades periódicas, reações de oxirredução, eletrólise e concentração comum, entre outros. Eles faziam uso de atividades experimentais com o intuito de atribuir a identidade de química ao jogo, fazendo referência a espaços laboratoriais, com atividades de interpretação e jogos de tabuleiros conhecidos, porém adaptados para o contexto da química (NETTO, 2020).

No caso da proposta da *Escape Classroom*, os *puzzles* propostos procuravam desenvolver e avaliar nos estudantes as competências e habilidades determinadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (INEP, 2015), que tem por objetivo desenvolver o letramento científico, a saber: explicar fenômenos cientificamente; avaliar e planejar experimentos científicos; interpretar dados e evidências cientificamente.

Vital Junior (2021) desenvolveu um trabalho de conclusão de curso que teve por objetivo identificar as contribuições do projeto da *Escape Classroom* para a construção da identidade docente de dois licenciandos em Química da UTFPR-LD participantes do projeto, com foco no potencial deste espaço de experiência outra para o desenvolvimento dos saberes necessários à docência. Ao dar voz a estes licenciandos, ele entendeu

quais foram as suas vivências, sentidos atribuídos, significados e marcas do vivido – subjetivações que foram exercitados para construir um conjunto de saberes docentes, conseguimos entender o processo de construção da identidade docente destes indivíduos. Além disso, as narrativas registradas mostraram que o projeto atua como um espaço de experiência outra – para além da sala de aula – no desenvolvimento dos saberes docentes, produzindo marcas significativas na trajetória formativa dos licenciandos entrevistados (VITAL JUNIOR, 2021, p. 3).

Inspirada por este trabalho e considerando que a aprendizagem da docência pode ocorrer em diversas outras configurações, questiono: como ocorre o

aprendizado docente? Que estratégias são mobilizadas para essa aprendizagem? Quais as condições que levam o estudante a aprender sobre a docência? Quais as (outras) contribuições formativas do Projeto Licenciando na construção da identidade docente destes licenciandos em Química da UTFPR – Londrina?

Com o propósito de argumentar sobre as reflexões apresentadas, me apoio em Arruda, Passos e Fregolente (2012) que elaboraram um instrumento para analisar indícios do aprendizado docente em diferentes configurações: os focos de aprendizagem docente (FAD)¹¹. De acordo com estes autores,

os Focos da Aprendizagem Docente, FAD, são um instrumento de análise que pode ser utilizado para investigar a maneira como ocorre a aprendizagem docente, uma vez que permite localizar indícios/evidências dessa aprendizagem tanto na formação inicial como na formação em serviço. (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 32).

Segundo seus autores, os FAD são como um conjunto de interesses, conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidos no aprendizado da docência e que ainda poderiam ser pensados como objetivos da formação. Eles estão estruturados nos seguintes eixos, que são assumidos como evidências da aprendizagem docente, “cada qual com sua especificidade e característica e representando uma dimensão desse aprendizado, que sabemos não ocorrer de forma compartimentada e nem individualizada” (MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013, p. 194):

Foco de Aprendizagem 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 de Aprendizagem 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 de Aprendizagem 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 de Aprendizagem 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;

¹¹ “Os FAD foram propostos a partir de uma analogia com os Focos da Aprendizagem Científica propostos pelo *National Research Council* (NRC, 2009), em um relatório denominado *Learning Science in Informal Environments: People, Places and Pursuits*” (CARDOSO; ARRUDA; CARDOSO, 2022).

Foco de Aprendizagem 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, grifo meu).

Tendo isto em vista, o presente trabalho de conclusão de curso teve por objetivo identificar, por meio dos focos de aprendizagem docente, as contribuições formativas do Projeto Licenciando na construção da identidade docente de quatro licenciandos em Química da UTFPR-LD.

Para dar conta deste objetivo, utilizo a pesquisa narrativa, que é de grande importância nesta investigação e na formação destes futuros professores, pois possibilita “[...] conhecer o modo mais profundo do processo educativo” (RABELO, 2011, p. 185). Assim, ao narrar suas experiências no Projeto Licenciando, o futuro docente de Química pode refletir sobre a sua atuação neste tipo de ação.

Segundo Margareth Rago (2013), a narrativa de si ou a escrita de si é um ato de assumir o controle da própria vida e permitir uma ressignificação positiva do passado. Ou seja, é essencial relatar as experiências vividas para a afirmação da própria existência no presente.

A escrita de si faz com que o indivíduo reflita sobre as experiências e trajetórias que o levaram a chegar a certo ponto de sua vida, contribuindo para a compreensão da formação da sua própria identidade docente.

Sendo assim, posso pensar que, por meio da escrita de si, o indivíduo se reafirma, modifica-se, reconstrói-se e cria novas histórias de si, em um “[...] trabalho de construção subjetiva na experiência da escrita em que se abre a possibilidade do devir, de ser outro do que se é” (RAGO, 2013, p. 52).

Portanto, vejo que as narrativas de si contribuem para reflexão dos campos educacionais, pois englobam uma visão de uma experiência ou momento vivido-vigente e adotam um ato de escuta, que nos coloca a pensar a constituição dos sujeitos, suas reivindicações e potencialidades – bem como suas curricularidades, o trajeto formativo que o sujeito opera e faz-se memorar na fala (RAGO, 2013; RABELO, 2011).

Frente ao exposto, digo que este trabalho está organizado em seções que nortearão e sustentarão o seu objetivo. São elas: a) **Justificando os meios**, em que apresento as justificativas para escolha do tema e defendo a importância do mesmo para sociedade; b) **Referencial teórico**, em que apresento uma breve revisão acerca

de pesquisas e discussões já realizadas sobre os focos de aprendizagem docente, identidade docente e narrativas/histórias de vida na formação docente - conceitos que fornecem embasamento teórico e qualidade científica ao trabalho; c) **Percorso Metodológico**, em que apresento ao leitor as etapas que compuseram o desenvolvimento deste trabalho, como a pesquisa foi conduzida, o roteiro estruturado com as questões que nortearam a entrevista e a pesquisa das narrativas de si; d) **Apresentação dos participantes da equipe e das contribuições formativas do Projeto Licenciando**, em que apresento os licenciandos, suas histórias de vida relacionadas ao referido e, na sequência, discuto os resultados a partir das suas narrativas; e) **Consideração Final**, em que reflito acerca da maneira como ocorreu a aprendizagem docente neste importante espaço formativo e como este trouxe contribuições para a construção da identidade docente destes quatro licenciandos em Química da UTFPR-LD.

2 JUSTIFICANDO OS MEIOS

A partir da problemática levantada na introdução deste trabalho de conclusão de curso acerca da necessidade de pensarmos a profissão e o processo de formação de professores, percebo que olhar para a construção da identidade profissional docente se faz urgente e necessária, pois

entender como os professores são formados e a que corpo de conhecimentos tem acesso antes, durante e após a formação inicial e/ou profissional parece possibilitar construir sentido para as práticas educativas, bem como para o entendimento de que o corpo de conhecimentos a que o professor se submete pode explicar o seu eu e o seu fazer profissional (BEZERRA; BEZERRA, 2020).

Desta forma, entendo que a identidade docente pode ser compreendida como

uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55),

Ao levar essas informações em consideração e ao me deparar com a reta final da minha formação inicial docente, os seguintes questionamentos povoam a minha mente: como licenciandos em Química da UTFPR Londrina aprendem a ser professores? Como eles têm percebido e construído suas identidades docentes? Quais os espaços de formação-outra que contribuem para a construção dessas identidades? Quais as negociações realizadas nesse processo de construção? Que contribuições formativas esses espaços dão para a construção da identidade? Por que é importante pensar a formação de professores e, conseqüentemente, a construção da identidade docente nestes outros espaços?

Quero problematizar esses questionamentos porque percebo que no processo de formação e no trabalho diário dos professores “falta espaço para a reflexão [...] que vise sua mudança ou sua superação” (MOREIRA, 2005, p.9). Acredito que isso aconteça devido ao fato de que os cursos de formação inicial e, principalmente continuada, seguem “rotas alternativas”¹² (ZEICHNER, 2013), que

¹² Segundo Howard Gardner, rota alternativa é quando uma inteligência mais desenvolvida pode servir de rota para desenvolver outra mais fraca.

fazem a padronização desses professores para atuarem em contextos específicos, atendendo somente as necessidades do mercado, e se esquecendo do cuidado que se deve ter ao preparar professores aptos para problematizar e atuar na realidade frente às necessidades da sociedade.

Defendo que, além da formação promovida pelas disciplinas que fazem parte do currículo de um curso de graduação, os espaços de formação-outra atuam como caminho para o desenvolvimento de uma formação acadêmica integral, que articula teoria-prática-valores, possibilitando o compartilhamento de saberes entre a sociedade e os universitários. Acredito que nestes espaços acontece a socialização e construção de novos conhecimentos (MANCHUR; SURIANI; CUNHA, 2013) bem construções formativas que colaboram para que os futuros docentes possam revisar e modificar suas práticas pedagógicas através destas experiências.

Como futura docente, acredito que as mais diferentes experiências dentro da universidade fazem com que tenhamos diversas marcas, ensinamentos e lembranças, alguns que serão aplicados futuramente e outros que mostrarão o caminho do que não fazer.

Dentre os projetos vivenciados na minha formação universitária, a experiência no PIBID acrescentou e me ajudou a aprender a ser docente e, conseqüentemente, a formar a minha identidade docente. As ações e atividades realizadas dentro do projeto fizeram com que eu me encontrasse nesta área da docência e aprendesse a ser docente. Ou seja, a minha identidade docente é

uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

A partir dessa vivência eu pude compreender a relação existente entre a teoria e a prática, ou seja, na concepção de Freire (1987), as duas são inseparáveis tornando-se, *práxis*¹³ autêntica, que possibilita aos sujeitos uma reflexão sobre a ação. “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para

¹³ Para Freire (1987), *práxis* significa que, simultaneamente, o sujeito age/reflete e ao refletir age. Ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria. Sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na *práxis*.

transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p.38). Com isso posso dizer que, em minha visão a prática só é capaz de acontecer se tiver uma teoria e a teoria só se firma a partir da prática.

Por isso, assim como eu narro a minha experiência no PIBID enquanto um processo ético, político e pedagógico que muito contribuiu para a construção da minha identidade docente, quero dar voz aos alunos do Projeto Licenciando para criar um espaço de fala-escuta capaz de identificar, por meio dos focos de aprendizagem docente, as contribuições formativas do Projeto Licenciando na construção da identidade docente de quatro licenciandos em Química da UTFPR-LD.

O contar, escutar ou vivenciar de histórias, o refletir sobre elas e compor sentidos sobre os processos formativos da experiência (MELLO, 2016) consistem em uma *práxis* biográfica, que apresenta inserção individual e coletiva, de modo que o sujeito relata suas experiências, faz mostrar suas subjetividades¹⁴ (SOUZA, 2008).

Sendo assim, o presente trabalho de conclusão de curso justifica-se como uma oportunidade de criar um espaço de escuta para as experiências de aprendizagem docente dentro do Projeto Licenciando da UTFPR – Londrina que permite a este futuro docente explorar e compreender suas próprias experiências pessoais e profissionais, bem como aprofundar a compreensão de sua identidade e prática como educador.

Ao descreverem eventos, experiências e significados atribuídos à docência ao longo da vivência no Projeto Licenciando, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias histórias e como estas influenciam suas crenças, valores e práticas pedagógicas atuais e futuras. No contexto da formação docente, as narrativas de vida dos licenciandos em Química da UTFPR – Londrina serviram como ponto de partida para a autorreflexão e autoavaliação, permitindo que o indivíduo vá construindo sua identidade por meio de funções e representações de si mesmo, entrelaçadas à sua identidade social, identidade docente, trajetória de vida e profissionalização (BURNIER, 2007).

¹⁴ 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).

Por fim, a utilização das narrativas de vida na formação docente promove a construção de uma identidade profissional sólida e autêntica. Ao investigar suas próprias histórias, os professores podem reconhecer e valorizar sua singularidade como educadores, ao mesmo tempo em que se conectam com outras perspectivas e experiências. Isso contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva, sensível e fundamentada teoricamente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Focos de aprendizagem docente

Se a função principal do professor é ensinar, ou seja, de tramar métodos, práticas e olhares para mobilizar a construção e elaboração de conhecimento, se faz de suma importância elaborar modos de elaborar verificações de pistas de aprendizados pelos seus estudantes, bem como refletir sobre tais caminhos (MIZUKAMI, 2002).

Neste sentido, Arruda, Portugal e Passos (2018) apontam indícios de que os professores estão mais interessados naquilo que fazem em sala de aula, ou seja, em seus métodos de ensino, e as vezes perdem parâmetros para analisar os processos de aprendizagem – o que não é uma tarefa fácil.

Se verificar o nível de aprendizado de um aluno fosse tão fácil quanto parece, o ato de avaliar não seria tão problemático. No entanto, a questão de descobrir ou conseguir provas se a aprendizagem está sendo efetiva, se ele está realmente aprendendo, demanda balizadores e referenciais para perceber os processos de aprendizado. Ao que diz respeito à aprendizagem é mais coerente nos contentamos com indícios, vestígios e sinais de que ela tenha ocorrido. Essa é nossa posição atual, e de fato, defendemos que o que temos denominado de “focos” permitem-nos perceber indícios de aprendizagem seja científica, da docência ou da pesquisa (ARRUDA; PORTUGAL; PASSOS, 2018).

Os focos de aprendizagem podem ser divididos em três categorias, a FAD (Focos de Aprendizagem Docente), FAC (Focos de Aprendizagem Científica) e a FAP (Focos de Aprendizagem para a Pesquisa). Todos eles são considerados instrumentos que fornecem indícios de aprendizagem, apenas com objetivos de análises diferentes.

Segundo Arruda, Passos e Fregolette (2012), os FAD (quadro 1) são como um conjunto de interesses, conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidos no aprendizado da docência e que ainda poderiam ser pensados como objetivos da formação, podendo ter indícios de aprendizagem da docência a partir de interpretações de registros escritos:

Quadro 1 – Quadro comparativo dos FAD e dos FAD'¹⁵

Focos da aprendizagem docente (FAD) de Arruda, Passos & Fregolente (2012 p. 32-33)	Focos da aprendizagem docente adaptados (FAD')
<p>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.</p>	<p>Foco 1' [interesse pela docência] O estudante/formador (entrevistado) demonstra interesse, envolvimento emocional, curiosidade e motivação para o exercício e a aprendizagem da docência. Esses fatores podem estar inicialmente subsumidos ao interesse pelo conteúdo científico e, posteriormente, desdobrar-se para o interesse pela docência. Entende-se, portanto, que o gosto pela docência pode estar de alguma forma associado ao gosto pelo conteúdo.</p>
<p>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 <i>in actu</i>.</p>	<p>Foco 2' [conhecimento prático da docência] A partir do conhecimento na ação (que pode ser adquirido no estágio supervisionado obrigatório de docência ou na própria atuação profissional do magistério) e com base na reflexão na ação, o estudante/formador (entrevistado) desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana <i>in actu</i> ou que sinalizam orientar novos padrões de conduta para sua prática (docente) futura.</p>
<p>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 <i>posteriori</i> 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.</p>	<p>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/formador (entrevistado), com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão a <i>posteriori</i> 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. Contudo, para além dos problemas evidenciados na prática, incluem-se nesse foco todas as reflexões gerais feitas pelos entrevistados acerca da docência e demais componentes desse domínio como: a figura do professor, a aprendizagem escolar, a escola, a vida escolar, entre outros. Assim como no FAD 1', reflexões sobre o conteúdo científico podem também estar de alguma forma associadas à docência (opção pela docência), sendo consideradas neste foco.</p>
<p>Foco 4 [comunidade docente] O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade</p>	<p>Foco 4' [comunidade docente] O estudante/formador (entrevistado) participa de atividades desenvolvidas por uma comunidade</p>

¹⁵ Os FAD foram inicialmente utilizados por Arruda, Passos & Fregolente (2012) para estudar evidências de aprendizagem da docência de estagiários de física e química que trabalhavam em ambientes de educação informal. Anos depois, Lucas, Passos e Arruda (2015) propuseram algumas adaptações nos FADs originais, configurando os FAD', conforme apresentado no quadro 1.

<p>docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.</p>	<p>docente (que pode ser a da escola), aprende as práticas e a linguagem da docência com seus professores ou com outros docentes (no caso dos formadores), assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva. Para os estudantes essa participação pode ocorrer durante sua vida escolar, inicialmente.</p>
<p>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.</p>	<p>Foco 5' [identidade docente] O estudante (entrevistado) pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão. No caso dos formadores (entrevistados), além da evidenciação de sua identidade com a docência, é considerado seu discurso acerca da identidade com a docência de seus alunos, futuros professores (sua percepção sobre a identidade com a docência em seus alunos). Isso inclui os meios que utilizam para trabalhar essa questão em sala de aula. Assim como nos FAD 1' e 3', a identidade com a docência pode estar de alguma forma associada ao conteúdo científico e, posteriormente, desdobrar-se para uma identidade com a profissão docente.</p>

Fonte: Lucas, Passos e Arruda (2015)

3.2 Identidade docente

Ao refletir sobre o processo de formação e no trabalho diário dos professores, evidencia-se que há “falta espaço para a reflexão [...] que vise sua mudança ou sua superação” (MOREIRA, 2005, p.9). Isto devido ao fato de que os cursos de formação inicial e, principalmente continuada, seguem “rotas alternativas” (ZEICHNER, 2013), propondo apenas cursos que fazem a padronização desses professores para atuarem em contextos específicos, atendendo somente às necessidades do mercado, e se esquecendo do cuidado que se deve ter ao preparar professores, levando em consideração a realidade e as necessidades da sociedade.

Vejo que em tais processos de formação e das necessidades da sociedade contemporânea, os docentes passam por duas etapas em sua formação e/ou atuação, a perda da identidade profissional e a urgência da criação dessa nova identidade. Tal identidade e identificação é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado (TARDIF, 2014). Já se tratando da identidade

profissional, está se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições (NOVÓA, 1992).

Conforme Benites (2007), a profissão docente, constitui-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores, tal conjunto passa a traçar processos formativos, propiciando experiências pelas quais os sujeitos passarão para compor sua identidade profissional enquanto docente.

Nesta linha, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.54), compreendem a identidade profissional dos professores, como

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...]

Desta complexa trama o sujeito passa por processos de formação inicial e continuada para propiciar tal formação identitária. Neste caminho, a autonomia e comprometimento com aquilo que faz vem da existência de uma identidade própria que se articula aos processos de significação para pensar seus modos de ser docente, sua função social e as experiências formativas pelas quais passou e condicionaram sua formação identitária enquanto docente (FREITAS, 2019).

Este processo é múltiplo, sendo que o sujeito enquanto professor pode adquirir tais quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros (PIMENTA, 2005). Este processo, sempre se encontra atrelado às demandas culturais e às organizações curriculares da formação docente, bem como as políticas públicas que atravessam o campo educacional (NOVÓA, 2017).

3.3 Narrativas/Histórias de vida na formação docente

As narrativas ou histórias de vida fornecem uma abordagem qualitativa e reflexiva que permite ao docente e futuro docente explorar e compreender suas próprias experiências pessoais e profissionais, bem como aprofundar a compreensão de sua identidade e prática como educador – o que é percebido no próprio ato de narrar-se. A narrativa está situada em uma matriz de olhar qualitativo ao mundo, posto

que está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

As narrativas de vida são relatos pessoais que descrevem eventos, experiências e significados atribuídos a eles ao longo do tempo (CONNELLY; CLANDININ, 1990). Elas oferecem, aos professores formados e em formação, a oportunidade de refletir sobre suas próprias histórias e como essas histórias influenciam suas crenças, valores e práticas pedagógicas atuais e futuras (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

No contexto da formação docente, as narrativas de vida servem como ponto de partida para a autorreflexão e autoavaliação, permitindo que ocorra a identificação de suas forças, limitações e áreas de crescimento. Desta forma, o indivíduo vai construindo suas identidades por meio de funções e representações de si mesmo, entrelaçadas à sua identidade social, identidade docente, trajetória de vida e profissionalização (BURNIER, 2007)

A utilização das narrativas de vida na formação docente promove a expressão e reflexão sobre os processos construção de uma identidade profissional, bem como a possibilidade de pensar as experiências vividas e os traços identitários propiciados por estes. Isto porque ao investigar suas próprias histórias, os professores podem reconhecer e valorizar sua singularidade como educadores, ao mesmo tempo em que se conectam com outras perspectivas e experiências. Isso contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva, sensível e fundamentada teoricamente (ZABALZA, 2003).

Para Connelly e Clandinin (1995), o uso de narrativas em investigações educativas se justifica pelo fato de os seres humanos serem organismos contadores de histórias, organismos que, individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas por si. O estudo da narrativa, portanto, é considerado a forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo.

A partir disso se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais. Tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa investigação tem por característica ser qualitativa de cunho exploratório, ancorada na pesquisa narrativa e no olhar para as histórias de vida.

Considero-a como qualitativa, pois este tipo de pesquisa pauta-se nas evidências baseadas em dados verbais e visuais captados, ou seja, as originalidades¹⁶ das narrativas dos sujeitos. Em concordância com Angers (1992, p.131), opto pela pesquisa qualitativa porque aqui entrou “em jogo anotações para descrever e compreender uma situação, mais do que números para enumerar as frequências de comportamentos”.

Em relação ao cunho exploratório, Gil (2002, p.41) ensina que esse tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade com o problema, deixando-a mais explícita e abrindo possibilidades de construir hipóteses. Esse autor ainda evidencia que o seu objetivo primordial é a descrição das características de determinada população ou fenômeno.

Ao dar voz à experiência-vivência no projeto destes estudantes, optei por trabalhar com a pesquisa narrativa porque ela é uma metodologia coletora de histórias sobre determinado tema, ou seja, é um tipo de estudo que reúne eventos e acontecimentos e produz uma história explicativa. Clandinin e Connely (2000) concordam com essa ideia ao afirmar que a pesquisa narrativa pode ser entendida como “uma forma de entender a experiência” em um processo de coadjuvação entre o pesquisado e o pesquisador.

Ao ouvir, ler e analisar as narrativas apresentadas pelos estudantes da licenciatura em Química da UTFPR - Londrina envolvidos com o Projeto Licenciando, foi possível entender como os narradores constroem sentido a partir de suas experiências desordenadas, criando enredos e impondo ordem a um fluxo de experiências ao dar sentido a acontecimentos e ações em sua vida (RIESSMAN, 1993).

A partir desta perspectiva, os resultados alcançados neste trabalho de conclusão de curso surgiram das narrativas produzidas, das histórias narradas, em que foi possível identificar, por meio dos focos de aprendizagem docente, as

¹⁶ Entendo como originalidade a capacidade para expressar-se de modo independente e individual, utilizando a criatividade.

contribuições formativas do Projeto Licenciando na construção da identidade docente de quatro licenciandos em Química da UTFPR - LD.

Tendo isso em vista, esta pesquisa foi desenvolvida com quatro¹⁷ alunos da Licenciatura em Química, da UTFPR – Londrina, que participaram do Projeto Licenciando, edital 42/2022 – PROGRAD, ao longo dos meses de setembro a dezembro de 2022.

No início do mês de janeiro de 2023, enviei, via e-mail, um convite formal aos alunos participantes do projeto para participar da investigação, a partir da lista de endereço eletrônico disponibilizada pela coordenação do curso de Licenciatura em Química. Neste e-mail foi enviado uma carta convite contendo o objetivo dessa investigação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Para Utilização de Imagem, Som e Voz¹⁸ (Apêndice A). Após a devolutiva dos interessados, uma entrevista foi agendada individualmente, conforme a disponibilidade desses sujeitos.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2023 e ocorreram de forma remota, com suporte da plataforma GoogleMeet®, e foram gravadas com o próprio recurso de gravação da plataforma.

Cada entrevista foi guiada com um auxílio de um roteiro de perguntas semiestruturado, ou seja, com um conjunto de questões abertas para guiar o diálogo, sendo inserido outros questionamentos quando necessário para melhor compreensão da história de vida dos participantes da pesquisa. O roteiro foi composto pelas seguintes questões desenvolvidas e validadas por Vital Junior (2021) e algumas foram adaptadas conforme o objetivo deste trabalho, a saber:

- 1) Como você se identifica? Como você se autodescreveria? Poderia me contar um ou dois fatos de sua história de vida que represente essa identificação?

¹⁷ Conforme mencionado anteriormente, neste edital foram selecionados quatro estudantes bolsistas e um voluntário. Entrei em contato com os cinco estudantes para convidá-los para participar voluntariamente desta pesquisa. No entanto, apenas quatro estudantes aceitaram participar. O estudante que não demonstrou interesse não cursa mais Licenciatura em Química na UTFPR – Londrina. Ele optou por mudar para outro curso de graduação em outra instituição.

¹⁸ Este trabalho de conclusão de curso é vinculado ao Projeto de Pesquisa “Narrativas e o Licenciado: narrar a si, narrar a experiência e o narrar do outro”, homologado junto à Pró-reitora 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

- 2) Nesta entrevista utilizaremos de nomes fictícios com o intuito de preservar sua identidade e idoneidade da pesquisa. Como gostaria de ser chamado(a)? O que este nome te remete? Poderia me contar uma história de vida que represente esta sensação-identificação?
- 3) Pense no seu percurso durante a educação básica. Como foi essa trajetória em sua vida? Quais são os acontecimentos que marcaram esse período? Poderia me contar uma ou dois fatos que caracterizam essa história?
- 4) Tente lembrar do período antes do ingresso na universidade e escolha do curso superior. Quais são os acontecimentos que marcaram esse período? Poderia me contar uma ou dois fatos que caracterizam essa história?
- 5) Agora pense no começo da sua trajetória no ensino superior antes de entrar para o Projeto Licenciando. Como era a experiência da faculdade antes do projeto? Poderia me narrar um ou dois acontecimentos que representem a identificação com o curso ou à docência?
- 6) Segundo Nóvoa (1992, p. 16) a identidade docente não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto e sim um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Você acha que começou a perceber elementos de uma identidade docente a partir de que momento da sua trajetória. Você poderia me contar um ou dois momentos que exemplifiquem isso?
- 7) Reflita um pouco sobre essa vivência no curso superior. Conte como foi que conheceu o Projeto Licenciando e o que te levou a participar deste? Poderia me narrar um ou dois acontecimentos que representem as suas expectativas em relação a sua participação no projeto?
- 8) Ao lembrar da sua experiência formativa desde a educação básica até o seu ingresso e participação no Projeto Licenciando, poderia me contar alguns elementos que você considera e que fazem parte do seu modo de ser docente? Alguns destes elementos foram desenvolvidos ao longo do Projeto Licenciando?
- 9) Pense nas experiências vivenciadas ao longo do Projeto Licenciando. Algumas devem ter gerado identificações com modos de ser professor e outras diferenciações/divergências (elementos que você não acha importante de incorporar no seu modo de ser professor). Você poderia me relatar duas ou três experiências que evidenciem essas identificações e divergências?

- 10) Ainda com relação à sua participação no Projeto Licenciando, quais foram os efeitos que este tipo de participação trouxe para a sua formação e área de atuação enquanto químico e professor(a)? Poderia me contar um ou dois fatos que representem estes efeitos?
- 11) Você poderia me contar duas histórias, pessoais, profissionais e/ou acadêmicas, que você considera importantes para a construção da sua identidade docente e que você gostaria que fossem consideradas?

As entrevistas audiogravadas foram posteriormente transcritas fidedignamente com base num conjunto de protocolos e símbolos (Quadro 2)¹⁹. Busquei com isto, estabelecer uma estruturação e organização do transcrito, bem como fundamentar, em uma base referencial e simbólica para expressar o audiogravado no escrito.

Quadro 2 – Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Dos níveis de renda () 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-as-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 sequência 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 cada de sua irmã b. [sexta feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado	(...)	(...) nós vimos que existem...

¹⁹ A transcrição buscará 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).

ponto. Não no seu início por exemplo		
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 baRRElra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o cadenciamento da frase 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 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. 		

Fonte: Adaptado de Pretti (1999)

A partir das entrevistas transcritas, adotei a Análise de Conteúdo, ancorando-me nos escritos de Laurence Bardin (1977), para melhor compreensão do fenômeno estudado. Esta autora orienta a análise a partir de uma organização triádica, ou seja:

1º Momento – Pré-análise: essa é uma fase de familiarização e organização das narrativas produzidas e tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (BARDIN, 1977, p.95). Nesta etapa procurei compreender o material analítico em relação às bases teóricas, ao objetivo da investigação e a orientação da análise.

Além disso, com base no objetivo do trabalho que é o de identificar, por meio dos focos de aprendizagem docente, indícios das contribuições formativas do Projeto Licenciando para a construção da identidade docente de quatro licenciandos em Química da UTFPR-LD, as seguintes hipóteses para a pesquisa foram formuladas:

- 1) O percurso formativo no Projeto Licenciando deixou marcas para os licenciandos em química da UTFPR-Londrina.
- 2) As diferentes aprendizagens desenvolvidas no Projeto Licenciando contribuíram para a construção da identidade docente desses licenciandos em química da UTFPR-Londrina durante e após a sua participação no Projeto.
- 3) Questões pessoais-formativas contribuíram para as histórias narradas por estes sujeitos e caracterizaram o seu eu-pessoal, eu-docente e eu-profissional.

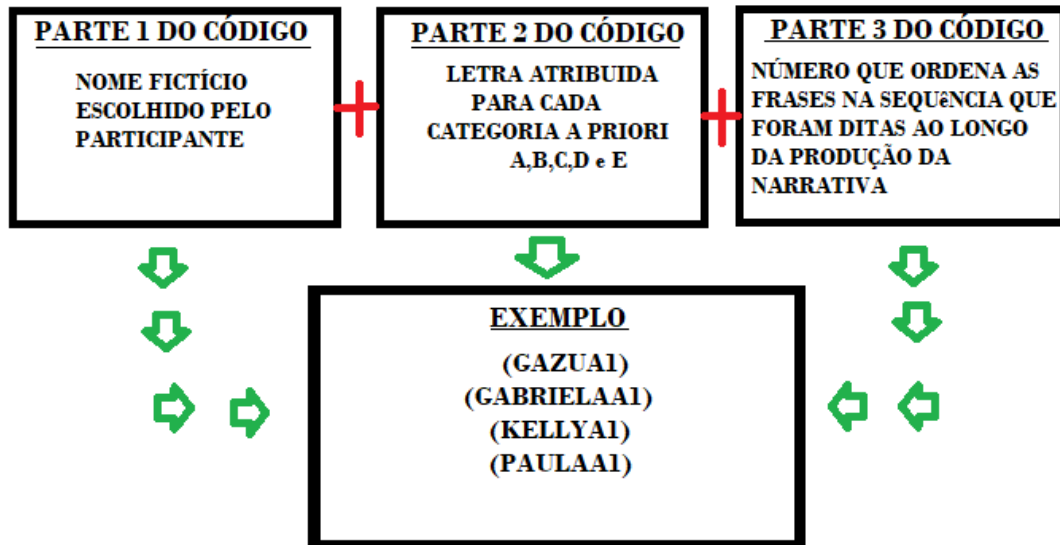
- 4) A narrativa surgindo como uma oportunidade de dar voz e visibilidade para os licenciandos em química através de suas histórias de vida e vivências no Projeto Licenciando.
- 5) Há um aprimoramento do processo de formação de licenciandos de maneira que sejam capazes de melhorar a sua formação didático-pedagógica e possam contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica das escolas públicas da região de Londrina;
- 6) O Projeto Licenciando possibilita uma ação reflexiva sobre a prática docente e discute a importância da utilização da pesquisa, de embasamento teórico, da troca de ideias e experiências para tal;
- 7) As ações desenvolvidas no Projeto Licenciando estimulam o trabalho de cooperação em equipe.

2º Momento – Exploração do Material: essa é a administração sistemática dos dados obtidos na fase anterior, em que uma profunda leitura analítica do material coletado será realizada para a identificação de Unidades de Registro e agregação destas nas categorias analíticas que poderão ser definidas *a priori* ou *a posteriori* (no caso deste trabalho, estas categorias foram definidas *a priori*, conforme descrito a seguir). Sendo assim, “esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101).

No que se refere às unidades de registro, elas são consideradas unidades de acepção e correspondem a uma porção do conteúdo caracterizado por um código de letras e números. Elas podem ser uma frase, uma palavra ou um tema. Podem caracterizar um personagem, um contexto ou um objeto, dependendo do objetivo estipulado na pesquisa.

Os códigos criados para cada uma das unidades de registro deste trabalho de conclusão de curso representam a junção do nome fictício escolhido pelo participante da pesquisa, com a letra atribuída para cada categoria *a priori* e um número que ordena as frases na sequência que foram ditas ao longo da produção da narrativa, como exemplificado abaixo (figura 1):

Figura 1- Unidades de registro



Fonte: Autoria própria (2023)

Ainda nessa segunda etapa da pesquisa realizei a categorização das unidades de registro levantadas a partir de categorias (Quadro 2) que foram definidas *a priori*, conforme instrumento criado por Arruda, Passos e Fregolente (2012). Para cada categoria, procurei identificar unidades de registro representativas.

Quadro 3 - Categorização dos focos de aprendizagem

FOCOS DE APRENDIZAGEM			
Código	Foco	Definição de Arruda, Passos e Fregolente (2012)	Definição que usei na análise das narrativas ²⁰
A	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.	O que instiga e/ou estimula o aluno a querer ser professor. Onde ele encontra interesse, curiosidade e motivação pela área da docência
B	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 <i>in actu</i> .	Demonstra domínio sobre o conhecimento teórico da pedagogia e/ou demonstra conhecimento enquanto ao processo de prática
C	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	Ocorre análise e reflexão do próprio modo de ser docente e sobre a aprendizagem dela.

²⁰ Esta definição foi elaborada por mim, com base na minha compreensão da definição original dos FAD (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012) e da definição adaptada dos FAD' proposta por Lucas, Passos e Arruda (2015).

		conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor	
D	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	Participação e envolvimento em projetos e comunidades que reflitam sobre a docência
E	Foco 5 Identidade docente	O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade docente como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão	Desenvolvimento de processos de identificação na docência

Fonte: Autoria própria (2023)

Neste trabalho, decidi usar as categorias *a priori* descritas no quadro 3 uma vez que elas me auxiliaram a aprofundar e melhorar a qualidade da minha interpretação, ampliaram o entendimento sobre o objeto de estudo e esclareceram os dados. A partir delas houve a captação de nuances da percepção dos entrevistados para ampliar a compreensão da realidade vivida (CÂMARA, 2013) na próxima etapa da pesquisa.

3º Momento – Tratamento dos resultados: essa fase consistiu em captar os conteúdos teóricos apresentados, interpretar e inferir os resultados com base nas perspectivas teoricamente adotadas, ressaltando os aspectos semelhantes e diferentes (SILVA; FOSSÁ, 2015). Ou seja, esta foi uma fase de descobrir os vestígios deixados pelo interlocutor em suas mensagens, que evidenciaram os estados, os dados e os fenômenos (BARDIN, 1977).

Passo, agora, à apresentação das narrativas produzidas por Paula, Kelly, Gazu e Gabriela, licenciandos em Química da UTFPR – Londrina, que participaram voluntariamente desta pesquisa a fim de identificar, por meio dos focos de aprendizagem docente, as contribuições formativas do Projeto Licenciando na construção de suas identidades docentes.

5 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO PROJETO

Paula foi minha primeira entrevistada. Ingressou na Licenciatura em Química no 2º Semestre de 2021. O nome escolhido pela licencianda é em homenagem a uma professora de Artes que marcou sua trajetória no ensino médio.

Ao ser questionada a respeito de como se identifica, ela ficou alguns minutos em silêncio, pensando no questionamento feito. Pouco tempo depois, ela se definiu como uma pessoa que gosta muito de estudar e sempre foi apaixonada pelos estudos, *“pelo ambiente escolar na verdade, mas nunca me imaginei assim, num curso de Licenciatura”*²¹. Paula também definiu duas versões dela, uma pessoal e outra da universidade: *“E a Paula na faculdade é uma pessoa que tenta se esforçar muito”*.

Paula disse que sua meta era ingressar numa faculdade de Medicina. Antes de ingressar para Licenciatura em Química, Paula prestava vestibulares para Medicina, *“Eu tentava para medicina, depois de medicina fui para psicologia, foi sempre para área de humanas”*.

Porém, percebeu que talvez esse não seria seu ramo e surgiu a oportunidade de entrar na UTFPR pela nota do ENEM: *“eu sou cotista, e...de escola pública, e daí eu pensei porque não né, vamo ver como que vai funcionar, como que é, a princípio assim, eu não curtia a área da química”*.

Paula nunca pensou em fazer um curso de licenciatura, mas quando abriu o SISU, ela se inscreveu e sua nota de corte encaixou na nota necessária para o curso de Licenciatura em Química. Segundo ela, *“nunca pensei em fazer química, é uma matéria que eu ia bem na escola e tudo mais, mas assim eu tinha o anseio de entrar logo na faculdade, como se eu não tivesse tempo a perder”*. Depois que ingressou, ela se viu feliz no curso. Ela disse: *“quando eu vi que eu passei eu fiquei muito feliz”*.

Minha segunda entrevistada foi a Kelly. Ela se formou no curso de Licenciatura em Química no final do ano de 2022. O nome escolhido por ela é em homenagem à sua mãe: *“Eu vou dar o nome da minha mãe porque ela é uma pessoa que me inspira muito”*.

Ao ser questionada sobre como se identifica, ela diz sobre sua versão 2023: *“porque se você me perguntasse daqui a alguns anos, a minha descrição seria outra”*.

²¹ Sempre que uma fala de um dos participantes da pesquisa for inserida no texto, ela será apresentada em itálico.

Atualmente, ela se descreve como uma pessoa que gosta muito de música, de ir para o mato, de gostar de uma cachoeira, de estar com seus amigos e de valorizar sua família que *“pra mim, são tudo na minha vida. Então, eu priorizo esses momentos”*.

Kelly também diz ser uma pessoa bem desorganizada, mas que quando resolve fazer algo, ela preza por fazer bem-feito: *“Então, se eu pego para fazer, eu faço bem feito. Demoro para fazer, eu tardio, né, mas quando eu faço, eu tento dar, assim, o meu melhor nas coisas que eu faço”*.

Ao lembrar sobre sua educação básica, Kelly disse que *“a educação básica foi....foi difícil, porque eu não gostava de ir na escola”*. Ela disse que sempre pensava que se um dia ela se tornasse professora e tivesse alunos iguais a ela na época da escola, ela iria sofrer muito, pois *“não era uma pessoa, assim, muito respeitosa com os meus professores”*.

A Kelly gostava de Química no Ensino Médio. Ao sair da escola ela fez um ano de cursinho, pois sua primeira opção era Odontologia. Então, por se sentir exausta com as rotinas de estudos, ela resolveu prestar vestibular para Engenharia Florestal e cursou 18 meses. Porém, ela não se adaptou ao curso e viu que aquilo não era para ela. *“Não me adaptei e falei assim, eu não quero isso. Não quero isso pra mim. Quero trocar de curso novamente”*, disse ela.

A escolha do curso de Licenciatura em Química, na UTFPR – Londrina se deu pelo campus e pelo curso. Na época do ingresso, ela era moradora de Pato Branco. O namorado morava em Minas Gerais. Como ela não queria ficar longe do namorado e da família, ela visualizou na UTFPR, campus de Londrina e, em especial, no curso de Licenciatura em Química – quer era a disciplina que ela mais gostava no Ensino Médio – uma forma de congregar todos esses interesses. Segundo ela, *“Eu encontrei Londrina, eu deixei a Licenciatura em Química e eu falei, nossa, eu queria tanto uma vez, né. Eu acho que eu vou gostar desse curso, vou me identificar”*. Assim Kelly, atualmente, se encontra formada em Licenciatura em Química e está trabalhando na área, dando aulas particulares, na cidade de Pato Branco.

Meu terceiro entrevistado foi o Gazu. Ele justifica a escolha desse nome fictício devido a um apelido que ele possui desde a infância, desde o ensino fundamental mais especificamente. Segundo ele, *“eu sempre tive esse apelido, desde uma aula de artes no ensino fundamental, eu sempre tenho o apelido de Gá, que é a primeira inicial do nome, né? [...] Um colega meu estava precisando de um lápis azul para terminar*

um desenho, e ele falou meio rápido para pedir o lápis para mim, ele falou 'Gazu'. Aí meio que saiu o apelido, né? Ficou e até hoje".

Ao ser questionado sobre como se identifica, ele diz que ele é um cara que saiu do interior de São Paulo, de uma cidade chamada Lins, em 2018 para seguir um sonho: *"fazer o curso de Licenciatura em Química e ingressar na área de Educação, no Ensino de Química"*. Gazu disse também que é bastante sonhador, gosta de andar de moto, ouvir músicas mais alternativas, que está envolvido em vários projetos muito grandiosos *"e um deles foi participar desse projeto de estágio né, que é o Escape Classroom"*.

Ao falarmos das recordações da educação básica, Gazu mencionou como marco a mudança do ensino fundamental 1 para o 2, em que ele não possuía apenas um professor responsável por todas as disciplinas, mas um professor para cada matéria e outras disciplinas novas. Ele disse: *"então, aquilo foi um dos momentos, assim, que mudou muito a minha vida, porque me mostrou como que era difícil estudar, vamos dizer assim"*.

Gazu é Técnico em Química e teve a inspiração de uma ex-namorada para progredir na área. Ele disse: *"Se não fosse ela, eu acho que nem teria tido a coragem de fazer o ENEM, de prestar o vestibular e me inscrever no Sisu, porque ela queria muito, e eu conheci ela no próprio técnico em química"*. Ela o apoiou e o motivou, exaltando seu potencial, sua inteligência e sua capacidade de aprender. Logo, ele a estudou, *"pra caramba, me preparei durante um ano. Juntei grana, trabalhei em uma empresa na minha cidade, fiz alguns cursinhos, pré-vestibulares, estudei junto com a minha ex-namorada e prestei o Enem, consegui a nota de corte, passei no segundo semestre de 2018"*, disse ele.

Minha quarta e última entrevistada foi a Gabriela. Ao questioná-la sobre qual nome fictício ela gostaria de utilizar nessa pesquisa, ela disse achar muito difícil essa pergunta e que não se importava em utilizar o seu próprio nome. *"Eu não ligaria em deixar só o meu nome, porque eu não saberia dizer"*.

Ao ser questionada sobre como se identifica, ela disse que não conseguiria se descrever: *"Nossa... É uma pergunta bem específica, né? Porque é difícil a gente se reconhecer"*. Segundo Gabriela, esta é uma pergunta muito difícil e eu compactuo da sua opinião porque é complexo definirmos o nosso verdadeiro eu quando somos pegos de surpresa.

Gabriela se considera uma pessoa muito esforçada, não é tão perfeccionista, gosta das coisas feitas corretamente, impõe liderança, é organizada e esforçada. De acordo com sua percepção, ela *“gosto de tudo manter correto, ou tentar ao máximo para as coisas darem certo, fazer acontecer as coisas”*. Ela disse que essa é a identificação dela: *“[...] eu me identifico como essa pessoa. Essa pessoa de tentar fazer, tipo de não desistir das coisas. Vamos tentar? Vamos!”* Quem a conhece sabe que ela é uma pessoa esforçada.

6 CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PROJETO LICENCIANDO

O objetivo deste trabalho é identificar, por meio dos focos de aprendizagem docente, as contribuições formativas do Projeto Licenciando na construção da identidade docente de quatro licenciandos em Química da UTFPR-LD.

Os focos de aprendizagem docente apresentados no Quadro 3 funcionaram como eixos de análise (FAD) que me auxiliaram na compreensão de que o aprendizado da docência necessita promover nos estudantes o desenvolvimento de certos conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e interesses, com vistas ao futuro docente que ali está se formando. Ou seja,

[...] os focos da aprendizagem docente podem ser pensados como grandes objetivos da formação de professores. Ou seja, os programas de formação poderiam almejar que os estudantes despertassem o interesse pela docência, que desenvolvessem o conhecimento prático tão necessário para exercer a profissão, que refletissem sobre o que fazem, que partilhassem de uma comunidade de professores reflexivos e que desenvolvessem uma identidade como docentes (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 44).

Passo, agora, à apresentação e análise de um recorte de cada um dos focos identificados. Muitos dados importantes foram coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa. Porém, os dados tiveram que ser selecionados para que eu pudesse firmar meu objetivo de trabalho, pesquisa e investigação, não tornando-o cansativo e poluído.

6.1 Foco de aprendizagem docente 1: Interesse pela Docência

Nesta categoria, procuro explicitar o interesse, o estímulo, curiosidade e motivação que, ocasionalmente, mobilizaram de diversas formas os estudantes entrevistados para aprender sobre a docência e permanecer neste caminho de formação.

Ao longo das análises das narrativas, pude perceber que, para alguns alunos, a área da docência ou da química não era sua primeira opção de curso:

(PAULAA1) Eu estudava assim para vestibulando de medicina, mas daí eu vi que não era pra mim medicina.

(KELLYA17) No primeiro ano de ensino médio, que eu tive contato com a Química, eu gostei muito. Aí eu queria fazer Química no primeiro ano do

ensino médio. Chegando no segundo eu já não queria mais, no terceiro então nem passava pela minha cabeça [...].

(KELLYA8) Eu queria muito odontologia, mas eu queria mais pelos outros do que por mim.

Tal percepção leva-me a perceber ao menos três aspectos relacionados ao desenvolvimento do interesse pela docência em química: i) a perspectiva de uma outra área, identificada inicialmente como área próxima da química, correlata e de possível proximidade; ii) o interesse na docência em química não ser a primeira opção por uma perspectiva deturpada ou pela desvalorização da prática docente; iii) a escolha do curso por uma demanda inicialmente social, sobre a expectativa dos outros.

Entendo, neste sentido, que há uma inclinação inicial a outros cursos no que dizem respeito à uma representação social e construção destes no imaginário. Tal reflexão é feita por Milaré e Weinert (2016) que identificam a busca pelos cursos de química entre os licenciandos como uma segunda opção (atrelada a correlação de área ou valorização da primeira opção em detrimento ao outra). Este fator tem relação também com a desvalorização do ser docente no cenário nacional e com a baixa percepção dos estudantes da realidade de atuação do licenciado em química. Para as autoras, ainda, o estímulo para o ingresso na licenciatura em química encontra-se interligado com a afinidade com a área, identificação com a matéria ou com a docente que propiciou o contato da área para com estes – o que vemos nas falas de Paula e Kelly.

Em seguida, no desenvolvimento das entrevistas, ficou evidente que a paixão pela química e áreas afins foram aflorando a partir de outros pontos pessoais:

(GABRIELAA1) Eu fiz um curso, né, de biotecnologia, esse curso que me despertou interesse, tipo, na parte de química.

(GABRIELAA2) Eu queria fazer a química, podia ser bacharel ou licenciatura, entre ambos, não teria problema, porque eu vejo que é um mercado amplo de trabalho.

(GAZUA1) Cara muito curioso para saber como que a natureza funcionava

(GAZUA2) Eu gostei um pouquinho de história, mas as áreas das ciências me chamou muito a atenção e matemática também, sempre gostei muito da área de cálculo, né?

(GAZUA3) E ali me surgiu uma paixão, não na química, mas na matemática em si.

Compreendo, assim, que a construção da identidade docente e da identificação com o curso se dá de modo processual (MILARÉ; WEINERT, 2016) ao passo que vai se conhecendo o curso, as possibilidades de atuação e os modos que

a instrumentalização do ser licenciado em química se elabora (SOUZA; SILVA; ANDRADE NETO, 2020). Tal aspecto apresenta outros atravessadores que podem ser evidenciados nas falas de Gabriela e Gazu quando eles mencionam que: i) a escolha do curso de licenciatura em química se dá ao momento em que é perceptível a identificação com a área, vislumbrado na educação básica ou técnica; ii) a opção pelo curso de química envolve a percepção da não depreciação da área, mas da percepção de que esta oferece possibilidades amplas no mercado de trabalho (no que toca remuneração e reconhecimento); e/ou iii) a percepção da química, enquanto ciência da natureza, apresenta possibilidades de pensar o mundo a partir das complexidades dos fenômenos da natureza (e de seus atravessamentos com a matemática e a história).

Souza, Silva e Andrade Neto (2020) corroboram com a percepção de que a afinidade pela área e a percepção da docência e de um campo amplo de atuação – para além dos discursos de desvalorização da docência e das ciências bases que imperam e atravessam os dias atuais – oferece subsídios para os estudantes ingressarem na licenciatura em química (e interessarem-se pela química) - aspecto este que pode ser perceptível a partir da atuação de projetos e envolvimento com ações extras curriculares.

Nesta esteira, Chassot (2016) indicaria que o interesse pelas ciências e pelas práticas do fazer e ensinar ciências, encontra-se atrelado aos modos de percepção do mundo pelos sujeitos. Quando os licenciandos se deparam com os usos das ciências para leituras amplas de mundo, compreensões de saberes de modo complexo e interlocução entre os diferentes discursos científicos, passam a interessar-se pelo campo enquanto amplitude nas possibilidades de leitura e enunciar da realidade e dos fenômenos da natureza. A questão posta por Chassot (2016) me ajuda a pensar as falas de Gabriela e Gazu compreendendo o interesse desenvolvido quando se torna possível ler o mundo de diferentes modos e agir para com este.

Um dos alunos entrevistados, Gazu, morava em uma cidade pequena e sem recursos. Segundo ele, os estudantes que não saíam da cidade acabavam com o mesmo destino. Ele teve a inspiração e o incentivo da ex-namorada, que o motivou tomar a atitude que mudou a sua vida e gatilhos foram aparecendo para que o motivasse ainda mais:

(GAZUA13) [...] a motivação que uma ex-namorada, hoje, me deu naquela época, se não fosse pela motivação dela, talvez eu não teria nem saído da minha cidade.

(GAZUA16) To longe da minha família e tal, mas isso foi mais um gatilho motivacional para mim continuar o curso.

Vejo que o interessar-se em química envolve seu inverso, o dos acontecimentos e percalços que colocam o sujeito de frente a uma realidade negativa e obstáculos que podem levar a evasão e ao desinteressar-se. Gazu apresenta que um Outro (a ex-namorada) o incentivou a continuar no curso enquanto a saudades da família o levava a possibilidade de evasão e retorno.

Viola (2021) corrobora com este fato ao estudar a evasão dos licenciandos em química da UTFPR-LD e adiciona que outros elementos podem levar ao desestímulo da continuidade no curso, como: dificuldades de aprendizagem, problemas socioeconômicos, falta de base conceitual na educação básica, precariedade de políticas públicas para ações afirmativas no curso, relações interpessoais, questões de saúde mental, falta de trato nas relações com docentes, e dificuldade de conciliar outras vivências em suas vidas (como por exemplo o conciliar trabalhos e estudos).

Constato, assim, que os fatores de estímulos e desestímulos se encontram interligados de modo que o incentivo do Outro é um fator demarcado nas falas dos sujeitos – sendo que estes Outros se expandem a professores, grupos, amigos, projetos, entre outros.

Ainda, neste sentido, no que toca o interesse, a maioria dos entrevistados relatam que as matérias de humanas oferecidas dentro do curso de licenciatura em química da UTFPR são primordiais para que o aluno se encontre ou não no curso e decida sua área:

(PAULAA3) [...] as matérias de humanas, assim, de lidar com pessoas foi o que foi me dando incentivo para continuar e daí com o tempo eu fui me apaixonando pela química assim, de fato, acho muito incrível.

(PAULAA13) [...] as matérias mesmo de ensino como psicologia da educação, é.. história da educação, essas matérias me..., tipo não me deixaram desistir do curso

(KELLYA14) Foi a partir do quarto semestre, quinto, que eu comecei a ter uma visão. Sobre... Diferente sobre a docência. Eu comecei a ter umas disciplinas mais voltadas. Eu acho que foi didática, foi EJA, que foi uma optativa que me mudou muito assim. Essas disciplinas mais voltadas para a licenciatura mesmo, que me fizeram ter um despertar maior.

Noto nas falas dos sujeitos que as disciplinas pedagógicas apresentam fator de suma importância para a permanência no curso, bem como para o desenvolver mais interesse e uma outra visão para o ser docente. Marinho, Silva e Paula (2021) apresentam, neste sentido, a importância dos saberes pedagógicos e experiências para formação da identidade docente do licenciado em química. Estes saberes permitem rever o ser docente e rever a própria química enquanto objeto de conhecimento, trazendo a esta a dimensão humana e colaborativa em seu processo de elaboração, aplicação e socialização.

Ainda, neste sentido, Maldamer (2000) bem como Mourão e Ghendi (2019) apontam a importância das disciplinas pedagógicas e o desenvolvimento de experiências e saberes atrelados a mudança de paradigma do ser docente e do fazer-se professor de química. Estas impulsionam também outros programas de formação que articulam a química e as humanidades no processo da elaboração da identidade docente em química. Posso citar aqui, a exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Residência Pedagógica e, agora, o Projeto Licenciando, da UTFPR.

No que tange o perceber-se dentro do campo da licenciatura, a estudante Gabriela reforça a importância da licenciatura em sua vida pessoal e profissional:

(GABRIELAA3) a licenciatura me dá oportunidade, principalmente, de você ter contato com uma sala de aula, de você ser um professor, você conhecer outras pessoas, e também, eu digo, na outra parte, de pesquisa, que também é muito ampla, que você consegue trabalhar em diversificados tipos de laboratórios.

Vejo, assim, que a licenciatura coloca o sujeito em outros espaços e experiências, propiciando ampliar a visão do ser químico e do ser docente na área de química. Esta experiência propicia situações formativas outras e, conseqüentemente, identificações e visualizações de possíveis outros. Para Tardif e Raymond (2000), as experiências elaboradas no campo da licenciatura são essenciais para construção da identidade docente, sendo as próprias experiências fatores de interesse atrelados ao campo da memória e da percepção - fatores que tracionam os pontos afirmativos e transformativos da identidade.

Neste campo, o Projeto Licenciando, do curso de Licenciatura em Química, da UTFPR – Londrina, surge e pode ser considerado uma oportunidade para os alunos

aprimorar seus conhecimentos, conhecer mais a fundo a área de estudo e, entre outros benefícios, vivenciar a licenciatura de outros modos:

(GAZUA19) Eu nunca tinha participado de um projeto, estava com tempo livre na agenda, já queria participar de um desses projetos.

(GAZUA20) Ele saiu antes (Edital Projeto Licenciando: Escape Classroom), então, eu falei, cara, eu acho que eu vou aproveitar essa oportunidade.

O interesse aqui encontra-se atrelado às oportunidades que são oferecidas no campo da licenciatura, bem como projetos institucionais e ações afirmativas que permitem a experiencialidade no campo da educação. Compreendo, com Vanzutta e Guérios (2022), que os programas institucionais de fomento as licenciaturas, como o PIBID e o Residência Pedagógica (aqui, incluo agora o projeto institucional Licenciando) como recursos de fomento à valorização da docência e incentivo às licenciaturas. Isto, segundo os autores, se dá por três aspectos: i) o fomento a experiências do ser professor, ii) o investimento no campo da educação e em programas de formação, e iii) em novos paradigmas para pensar as educações, sendo esta mudança paradigmática motivada pelas ações dos estudantes nos projetos e nos ambientes formais e não formais de ensino. Entendo, assim, que participar do projeto enquanto uma instância inicial de interesse desloca múltiplos aspectos, influenciando nos cenários de atuação e na própria construção e ação no interior do projeto.

Para alguns licenciandos, o objetivo do projeto o instigou a participar. Para outros, a bolsa oferecida pelo projeto. E para uma das entrevistadas, amigos que participaram na criação dele:

(GAZUA31) um dos objetivos até também do projeto Escape Classroom, é atrair alunos da cidade de Londrina, da região, para virem estudar na nossa instituição, na UTFPR.

(GAZUA21) despertou uma curiosidade muito grande, uma vontade enorme de participar do projeto.

(KELLYA15) eu não poderia entrar nesse, porque o outro projeto que eu estava era com bolsa também. E aí, eu teria que entrar como voluntária, eu falei assim, não vou entrar como voluntária.

(PAULAA23) Gosto muito de jogos.

(PAULAA24) [...] um amigo meu que participava do projeto, ele entrou em contato comigo me falou e falou que talvez eu gostaria, ia gostar, que é um projeto legal e tudo mais.

Percebo, assim, que o projeto mobiliza os estudantes a participarem de experiências que os aproximam das práticas docentes, dos espaços formativos e do ato de colocar-se na posição de ensinar química. Ou seja, os projetos voltados às

ações docentes têm fomentado a experiência e a construção de identidades docentes, mobilizando interesse e o experimentar a docência de outras formas, refletindo sobre suas práticas (AMARAL, 2012).

O estímulo da bolsa e/ou algum elemento de identificação (um amigo, uma professora, uma disciplina, um relato que ouviu sobre o projeto) coloca os sujeitos a pensar a partir das narrativas que os circundam e da própria valorização do trabalho por meio da remuneração, a realocar em seu imaginário o agir na docência (BARROS, 2018).

Após seguir com as entrevistas, foi possível identificar contribuições e marcas evidentes importantes deixados pelo projeto na vida pessoal, acadêmica e profissional destes alunos em formação:

(GAZUA28) saber que a minha colaboração dentro desse projeto, para ele crescer, foi muito bacana e foi fundamental.

(PAULAA29) antes do projeto eu nem, não pensava muito em ser docente, eu iria usar o curso pra concursos públicos, de perícia e voltado pra essa área. Depois do projeto, eu comecei a repensar e recalculando a rota totalmente pro lado oposto que daí sim, voltado pra educação.

(KELLYA30) [...] antes pra mim era muito distante. Eu querer fazer um doutorado, eu querer fazer um mestrado, era nunca, não ia fazer, no máximo a faculdade. Hoje eu já vejo com outros olhos, então eu vejo assim, que isso me motivou, sabe, os projetos me motivaram.

(GAZUA32) eu quero ser professor.

(GAZUA33) já sou apaixonado por ensino de Química.

A partir destas falas, noto que o espaço da experiencialidade leva os sujeitos a identificarem-se com as experiências vivenciadas e repensar o próprio ato de ser docente (BARROS, 2018). A construção de identidade ao passo que se vê e vivencia algo, no caso dos entrevistados, leva-os a afirmar-se enquanto professor, enquanto sujeito que ensina química e na possibilidade de aprofundar seus estudos na área. Esta identificação tem nos seus atravessamentos o reconhecimento do ensino de química e a contribuição do projeto formativo para sua vida, bem como as possíveis contribuições que esta própria experiência visualiza para com a vida dos Outros.

Segundo Amaral (2012), os estudantes que participam de projetos formativos que incentivam as licenciaturas e o ser docente, veem-se implicados na construção de práticas educativas e até em novas modalidades do fazer ensino e do construir ciências e químicas. Estes projetos estimulam a construção de outros projetos que coloquem os licenciandos na posição de viver experiências de contribuição formativa para si, para os alunos e para os professores envolvidos no projeto, bem como de

afirmar-se nesta posição da qual se identifica – e dos saberes que são compostos nesta.

O projeto também instigou um dos participantes a ir além com as batalhas educacionais, tendo como inspiração a dificuldade que uma das coordenadoras do projeto teve com as burocracias de operacionalização do projeto:

(GAZUA30) O processo burocrático para a gente solicitar a compra deles era muito grande e muitas vezes impeditivos, isso até desanima quem está desenvolvendo o projeto e eu vi de perto como a nossa coordenadora do projeto sofreu para conseguir se adequar a essa burocracia toda que o projeto impunha.

(GAZUA29) eu preciso fazer alguma coisa para melhorar ainda mais o desenvolvimento desses projetos educacionais, só que num âmbito mais global, a nível nacional, mudando a legislação.

Tais burocracias são percebidas inicialmente como obstáculos. Contudo, é perceptível o obstáculo não como uma fonte de desinteresse (apenas), mas na possibilidade de interessar-se em superar tais obstáculos em outros âmbitos. No caso citado da burocracia, correlaciono tal fala com os aspectos estruturais que geram dificuldades nas realizações das práticas docentes. Estas dificuldades são evidenciadas nas possibilidades de atuação na própria prática, mas também dando indícios da necessidade de ocupar outros âmbitos para transformação do cenário e do programa educacional. Neste sentido, o sujeito percebe o fazer-se docente em química como um campo que atua também nas políticas públicas e nas modificações de cenários estruturais (VANZUTTA; GUÉRIOS, 2022).

Por fim, percebo, ao longo dos trechos mostrados acima, que tanto o Projeto Licenciando como outros projetos e matérias da área de humanas são necessárias dentro do curso de graduação para que traga a identificação com a área estudada, conhecimentos, experiências e entre outros benefícios explícitos acima. Junto a isto, percebo que os estímulos e interesses pela docência em química atravessam as vivências e experiências tidas pelos estudantes, sendo os projetos de fomento à licenciatura espaços significativos para agenciamento de interesses e possibilidade de no fazer-ser elaborar identificações com o ensinar química e a afirmação desta posição.

6.2 Foco de aprendizagem docente 2: Conhecimento prático da docência

O estudante vai aos poucos desenvolvendo, a partir da vivência, reflexão e prática docente, um saber experiencial, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam sua prática cotidiana no momento da ação. Percebo, assim, a relação direta entre a prática e a possibilidade de elaborar saberes e conhecimentos da docência por tal meio.

Vejo, a exemplo, nas falas do entrevistado Gazu, como ele define a química por meio dos seus conhecimentos práticos e teóricos:

(GAZUB2) química é a ciência experimental.

(GAZUB1) Tem tudo a ver com química, a ciência de experimentar as coisas

(GAZUB3) A física e a biologia é mais o estudo da natureza, né? A física como as leis da física funcionam e a biologia como o meio ambiente funciona, vamos dizer assim, de maneira bem simples.

(GAZUB4) a química não, a química é a ciência que estuda a matéria e a matéria envolve experimentação de materiais, sejam eles sólidos, líquidos, gasosos.

Gazu, em suas falas, situa o fazer-se docente de modo interconectado com as possibilidades de compreensões conceituais e das experimentações. Experimentações aqui compreendidas enquanto processos de um saber prático que se fazem a partir da identificação experimental, aplicação ou compreensão de um fenômeno evidenciado. Tal aspecto me faz pensar que a percepção da química (física e biologia) enquanto campo de saber se faz a partir das experiências, nas experiências e com estas. Compreendo, assim, que no Projeto Licenciando, elabora-se a percepção de saberes da docência atrelados a aproximação do saber e do fazer (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Alguns aprendizados, habilidades e competências foram desenvolvidas após o conhecimento e aprofundamento prático na área da docência, como relatado a seguir:

(GAZUB6) eu desenvolvi essa facilidade de comunicação interpessoal.

(KELLYB6) [...] foi nos projetos que eu aprendi a lidar melhor com a tecnologia.

(GAZUB7) me gerou essa habilidade de não ter vergonha de falar em público e gostar de realizar apresentações.

(PAULAB13) eu desenvolvi muito essa parte de escrita e fala, com o projeto.

(PAULAB16) recorrer a recursos ali que façam você ser lembrado, tipo um experimento ali de pH, alguma coisa, porque o aluno ele nunca viu aquilo e você mostrar pra ele uma coisa diferente.

(GAZUB18) melhorar a minha habilidade de trabalhar em grupo, de se comunicar em grupo.

(GAZUB19)adquiri uma ferramenta e uma habilidade que eu posso futuramente usar como docente.

(GAZUB21) utilizar uma ferramenta de ensino lúdico.

(GAZUB23) aprendido a utilizar essa ferramenta do Escape Classroom.

(GAZUB24) usar um jogo de Escape Room para o ensino de Química, essa ferramenta eu vou utilizar muito

Constato que há outros elementos essenciais desenvolvidos e percebidos na experiência do Projeto Licenciando que se encontram para além do domínio teórico do conteúdo. Tais saberes encontram-se ligados aos aspectos de relações interpessoais e desenvolvimento humano, da instrumentalização e da possibilidade de usos-elaborações de ferramentas e métodos de ensino, bem como do desenvolvimento de aspectos de atuação que tocam a oralidade, escrita e o trato com as próprias emoções e modos de ser (DUBAR, 2012).

Paula, por exemplo, disse que o projeto agregou em seu conhecimento sobre a química. Segundo ela, *“eu realmente não tinha um conhecimento assim básico, por causa tanto da pandemia tanto de ensino público”* (PAULAB1). Ela complementa dizendo que: *“Enquanto químico, aprendi várias coisas, que, na verdade aprendi muito, porque eh... você mexe ali tem muita vidraria ali dentro, então você vai decorando o nome de tudo bonitinho, a gente faz reações ali que você precisa saber o que você ta fazendo pra não se machucar e nem machuca quem vai participar”* (PAULAB18). E finaliza o seu argumento afirmando que: *“O que eu quero levar com certeza, é... todo conhecimento que eu agreguei ali dentro e as experiencias e o conhecimento das outas pessoas, que você conversando ali você troca experiencias”* (PAULAB17).

Paula mostra que o projeto a tocou enquanto sua própria percepção como “química”, na percepção de que o professor de química não deixa de lançar mão e fazer uso dos saberes específicos do campo, ou seja, os saberes teóricos-conceituais estão ali, implicados no trabalho docente. Tais saberes são levados ao plano da troca e do compartilhamento, no ato de ser professor (MALDANER, 2000).

Gazu diz que *“vai ser significativo na hora da gente exercer o ensino de docência e poder utilizar essa ferramenta no ensino”* (GAZUB30). E diz acreditar também que: *“[...]Os caminhos didáticos, teóricos que eu vou seguir, a ferramenta didática que eu vou utilizar [...] eu acredito que isso ajuda na absorção do conteúdo pelos alunos, você fazer os seus alunos darem risada, isso faz com que eles se*

divirtam e a gente sabe que quando você se diverte, você estimula muito mais o seu cérebro a conseguir absorver melhor aquele conteúdo” (GAZUB33-B32).

Por meio desta narrativa, Gazu expressa a sua compreensão de que o ato de fazer o exercício da docência em química encontra-se articulado ao uso das escolhas didáticas, teóricas e instrumentais que o sujeito lança mão. Percebo, neste sentido, que há saberes pedagógicos a serem trazidos à cena para pensar as práticas, dinâmicas e modos de planejar e ensinar os saberes conceituais do campo (MALDANER, 2000). Tal processo leva em consideração também os afetos e condições socioemocionais que as aulas propiciarão em seus estudantes, ou seja, o estudante é visto enquanto sujeito complexo no processo de aprendizado e o fazer docência enquanto algo que se faz com este Outro (SOUSA; GOMES, 2021).

Em relação aos conhecimentos práticos adquiridos a partir da vivência do projeto, tenho relatos do desenvolvimento e ensinamentos que estes trouxeram:

(GAZUB34) a gente fez o projeto, desenvolveu os puzzles, que são os enigmas que estão no Escape, todos eles são baseados em conteúdos de química, e o que a gente teve que fazer?

(GAZUB35) pesquisar a fundo, procurar em várias fontes, se aquelas informações que a gente está utilizando para construir o puzzle, se elas são verdadeiras e aconteceu um fato nesse meio tempo, o nome de um elemento químico mudou nesse meio tempo, que é o cromo.

(GAZUB37) consultar fontes, fontes atuais do ensino da química.

(GAZUB38) ter a honestidade intelectual de utilizar a informação verdadeira, não alterar ela um pouquinho para que ela se encaixe com o enigma que a gente estava desenvolvendo, porque seria muito fácil a gente inventar, entre aspas, uma informação, sendo que ela não é verdadeira.

(GAZUB39) o jogo não só como entretenimento, mas como ensino.

(KELLYB2) o projeto fez com que eu estivesse constantemente estudando, vendo material, né, lendo, para eu poder, caso viesse uma pergunta de algum aluno, responder ela corretamente.

Tais falas evidenciam o entendimento de que para ser professor que ensina química é necessário: i) a elaboração de um *ethos* de professor-pesquisador, que investiga suas práticas, busca fontes, pesquisa sobre os objetos de ensino e os meios pelo qual pode empregar estes (DEMO, 2005); ii) o ser docente encontrar-se atrelado a atitude ética, de modo que pensar a honestidade intelectual e cuidado com o Outro é considerar os níveis de aprendizado e os aspectos que possam obstacularizar o ensino como fatores de reflexão; e iii) que a prática docente exija saberes que permitam criar e construir possibilidades, jogos, experiências, superando as concepções que o próprio docente pode vir a ter de um meio para o ensinar, criando novos sentidos e possibilidades frente a estes (FREIRE, 2017).

Sobre as expectativas em relação ao Projeto Licenciando, a participante Kelly já havia participado de uma primeira versão do Projeto da *Escape Classroom* e diz que: “[...] agora, era depois já da pandemia. E aí, ficou que as expectativas foram que a gente teve um trabalho a mais. Eu achei que eu não ia ter tanto trabalho” (KELLYB1). Gabriela, por sua vez, afirmou:

(GABRIELAB1) eu vi um escape online, né, que todo mundo estava fazendo escape online. E eu achei uma forma, tipo, na minha cabeça, eu já tinha pensado, meu, imagina um escape na vida real, tipo assim, aqui na universidade.

(GABRIELAB2) eu já conheci online e ter a vontade de fazer presencial o presencial

Percebo, em tais narrativas, que as estudantes consideram que os métodos de ensino que se encontram disponíveis precisam ser revisitados, reelaborados e implementados de outras formas. Kelly acredita que não “*ter tanto trabalho*” faz com que ela se defronte com a necessidade constante de visitar a prática e de adaptação que a prática docente requer.

Gabriela, ao ver como a escape online passa a fazer-se de modo presencial, mostra como diferentes instrumentos e prática educacionais podem ser traduzidos, revisitados e reelaborados para seus usos de outra forma. O que vejo, neste sentido, é o processo de reflexão sobre os instrumentos e métodos de ensino, bem como a percepção da possibilidade de reelaboração e do uso de outras formas destes (MARINHO; SILVIA; PAULA, 2021).

Os estudantes apresentam em suas falas também que no Projeto da *Escape Classroom* desenvolveu outros olhares sobre o fazer docência:

(GAZUB51) participar do projeto Escape Classroom, agregou para mim, eu já tenho essa noção de que a gente tem que sentar na cadeira, ficar fazendo planejamento de aula e de relatório. Todo esse processo de trabalho do professor, ele não acontece só dentro da sala de aula, ele acontece em casa

(GABRIELAB3) a vivência de sair daquele tradicional, sair daquele ensino que você vai ficar sentado e você vai ficar, tipo, ah, tá bom, é isso aí, acabou. Então, não, ali você consegue despertar um pouco de curiosidade, de interesse.

O que tais narrativas me mostram são as percepções de que os espaços em que o fazer docência se expressa encontram-se para além do espaço de sala de aula e da sala dos professores. Para além dos muros da escola, o fazer docência acontece com o sujeito nos múltiplos locais para onde este leva sua identidade docente – e seu

modo de ler o mundo. Segundo Paulo Freire (2017), o fazer docência atravessa qualquer limitação espacial, faz-se nos sujeitos, com os sujeitos e no mundo, sendo que as leituras de mundo passam a ser outras e o agir no mundo também. A percepção de Gazu de que a docência também ocorre em casa é a percepção de que esta acontece em múltiplas localidades.

Em movimento similar, Gabriela identifica que o fazer docência e sua percepção sobre sua visão sobre este ato requer uma superação do cenário das tradições e das repetições. O que se vê é a identificação de que pelo projeto é necessário repensar os modos de fazer docência no contemporâneo, bem como levar a atuação enquanto docente para além do tradicional, ou seja, é preciso criar outras formas, sendo a curiosidade um motor do ser professor e do criar outros meios (VANZUITA; GUÉRIOS, 2022).

Para concluir esse foco, trago as falas da participante Kelly quando ela relata sobre aquilo que aprendeu:

(KELLYB3) você entender cada realidade de cada um é diferente da sua.

(KELLYB4) cada aluno é um específico.

(KELLYB5) uma sala de 30 alunos, eu às vezes não vou conseguir entender a realidade de cada um, mas mais ou menos durante o tempo eu vou saber.

Por fim, evidencio com este foco de aprendizagem docente, enquanto guia de nossas escutas e análise, que Kelly nos mostra em sua fala que um saber necessário no fazer docência é a percepção da diferença, da especificidade e do Outro enquanto sujeito único no processo. É a percepção de que o ensino toca os sujeitos de modos distintos, de acordo com suas singularidades, aberturas e condições de entendimento naquele momento, por aquela forma, com aquele docente (FREIRE, 2017).

6.3 Foco de aprendizagem docente 3: Reflexão sobre a Docência

Este foco diz respeito às reflexões e análises sobre a docência e sobre o próprio modo de ser docente, realizadas após a ação. Nesse foco, obtive muitos dados, por meio dos quais foi possível identificar diversos tipos de reflexão presentes nas falas dos sujeitos.

Paula ingressou na universidade quando o país se encontrava na pandemia da Sars-Cov 2. Com isso, o ensino estava de forma remota, conforme ela caracteriza:

(PAULAC4) eu falo que eu entrei 2 vezes porque tem a do EAD²² e do ano passado que foi presencialmente porque pra mim foram bem diferentes, fazer as matérias onlines e as materias presencialmente, teve assim muita diferença tipo na absorção de conteúdo.

Paula apresenta em sua fala a percepção formativa de que as diferentes modalidades de ensino representam diferentes experiências proporcionadas por meio destes (MALDANER, 2000). Tal reflexão toca que os modos de viver as matérias são diferentes, bem como o trato frente ao conteúdo e a maneira como os processava como conhecimento são distintos. Um aspecto a ser mencionado é que tal característica diz respeito a um aspecto não apenas espacial e das modalidades, mas da própria experiência do tempo, que atravessou condições pandêmicas e que afetam a vivencialidade na graduação e os modos de perceber a docência na posição de estudante e de se perceber licenciando em formação inicial.

Ainda sobre o ingresso na universidade, sobre a identificação com o curso, Kelly diz que *“é muito difícil, nos primeiros semestres, você gostar mesmo. Porque você não tem nenhuma disciplina disso. E aí, essas disciplinas vão mais para frente, então, os primeiros semestres, é realmente quase impossível você estar definido, se você quer bacharel ou licenciatura”* (KELLYC9).

Kelly afirma que, apesar de adentrar em um curso de licenciatura, as disciplinas pedagógicas não se fizeram presentes nos primeiros semestres, o que retrata um espelhamento da licenciatura enquanto um quase-bacharel (SILVA; CARNEIRO, 2020). Tal aspecto mostra-se um ponto de reflexão no que diz respeito ao olhar para a formação da identidade enquanto docente de química no início do curso, ou, da dificuldade de tal identificação como professora.

Já Gazu relembra sua primeira experiência antes de iniciar a suas reflexões sobre o projeto. Segundo ele, *“ao fato de eu já ter ingressado no curso para ser professor, a experiência que eu posso marcar, assim, a primeira é as primeiras APCCs que eu realizei, que aquilo eu fiz com muito prazer”* (GAZUC1).

Gazu passou por um momento muito conturbado em sua vida. Ele conta que:

(GAZUC2) [...] eu acabei sofrendo um acidente grave, né, que eu tive uma fratura na perna direita e isso, infelizmente, me fez ter que trancar o curso

²² Compreendemos que o espaço de realização desta modalidade de ensino não confere com o conceito ideal de representação da realidade vivida, que confere a um “ensino remoto emergencial”. Todavia, nas falas dos sujeitos mantivemos as palavras utilizadas pelos mesmos.

(GAZUC3) eu queria morar na zona rural com os meus pais para conseguir me recuperar e isso me fez refletir muito

Ressalto que há aqui uma diferenciação da vivencialidade dos primeiros semestres e do curso quando já ingressa-se buscando o sentido do ser docente, mesmo em disciplinas nas quais (de modo direto, apenas) são mobilizados saberes teóricos e conceituais da química. Percebo isto, pois o estudante busca desenvolver a aplicabilidade destes saberes teóricos em seu processo de tradução a prática docente (CHASSOT, 2014) nas APPCs. O desejo de ser docente, atrelado às dificuldades encontradas ao longo do curso, são fatores que influenciam na permanência do mesmo no curso (VIEIRA, 2021).

Entro agora na primeira reflexão dos sujeitos, que remete ao docente, o que é ser docente, quais suas características, o que é necessário para ser docente:

(GAZUC37) o docente, é o profissional que vai ensinar o profissional a trabalhar no mercado de trabalho.

(PAULAC7) ser professor não é só ensinar o conteúdo mas sim estar ali presente pro seu aluno como um ser social ali dentro.

(KELLYC13) eu acho que professora é muito mais do que ir lá e simplesmente só transmitir, pra mim, eu quero ser e busco sempre ser essa pessoa que tem esse lado mais humanizado na docência. Eu procuro também estar sempre tentando romper com o tradicional.

(PAULAC22) na vida docente você tem que entender que, você tem que, tem horas que, tipo, ai eu preciso entregar um relatório, preciso entregar alguma coisa, você tem que saber escrever direitinho

Evidencia-se nestas falas ao menos três entendimentos e relações na visão dos entrevistados sobre a percepção da docência: i) a ideia de uma formação e de um ser docente que estimula e forma os sujeitos para a atuação no mercado de trabalho, focalizando em técnicas, habilidades e competências para a formação do profissional demandado em seu tempo - o que tem sido elemento de críticas no campo do ensino (CHASSOT, 2014); ii) a percepção da formação enquanto aspecto que diz respeito à formação de um sujeito que é um ser social, coletivo, formado de modo humanizado e que busca a formação enquanto sujeito pleno de sua consciência, atuação e leitura de mundo (FREIRE, 2017); e iii) a percepção da formação do sujeito para seu fazer social, considerando o que lhe é demandado e a “hora” que deverá agir de uma forma ou de outra.

As entrevistadas Paula e Kelly, em seguida, refletem sobre a organização dentro da profissão:

(PAULAC28) pra docência eu acho muito importante ser organizada e ter uma rotina assim, muito bonitinha e levar isso pra meus alunos também, que eu acho muito importante.

(KELLYC7) eu ser desorganizada, isso reflete na minha profissão, por exemplo. Eu, como profissional, sou uma profissional, digamos assim, um pouco desorganizada. Porque eu, ser Kelly, sou uma pessoa extremamente desorganizada.

(PAULAC1) todo esse processo, assim, de tar participando, de estar inserida numa coisa um pouco maior, tipo, me fez, para e pensar e criar uma rotina tanto pro projeto, tanto de estudo.

Paula e Kelly expressam em suas falas que o perceber-se e refletir-se enquanto docente coloca-as a repensar seus comportamentos e sua organização. Este aspecto encontra-se relacionado com o olhar a prática docente enquanto demandante de processos organizativos e do olhar para si e compreender-se enquanto sujeito que tem comportamentos que podem balizar e impactar sua atuação.

Compreendo na fala de Paula (PAULAC1) que o projeto e a interação com os Outros a levaram a rever sua organização e sua rotina. Tais falas aproximam do pensamento freiriano que mostra que os processos educacionais envolvem uma reorganização coletiva, de modo que a organização entre os sujeitos demanda das ações destes e enquanto modo de se situar na prática de educar-se coletivamente (FREIRE, 2017).

Os sujeitos entrevistados começam a fazer uma (auto)reflexão do professor que gostaria ou não de ser, o que ele gostaria de agregar em sua forma de dar aula e entre outras reflexões sobre o futuro docente que venha a se tornar:

(KELLYC1) se eu for uma professora, assim, que eu merecer o que eu fiz para os meus professores, então eu vou receber muito chumbo trocado, né? Porque eu não era uma pessoa, assim, muito respeitosa com os meus professores.

(GABRIELAC8) Mas quando você vê um aluno preparado e disposto a... a querer, eu acho que você seria eu seria uma professora flexível com isso.

(GABRIELAC10) o que eu não tive na minha docência, ser diferente para os meus docentes, para minhas, meus alunos, né, teoricamente.

(GABRIELAC11) porque tem colégio que é melhor, tem melhor, que teoricamente vê esse público com uma qualidade mais decadente, então, tipo assim, eu analisaria tudo dessa forma e mudaria isso.

(GAZUC16) Eu acho que uma coisa que eu posso pontuar e colocar aqui, algo que eu não agregaria como professor, é utilizar metodologias ativas onde a gente utiliza uma sala de aula invertida

O que é percebido na fala dos participantes é o processo de identificação e do elaborar sua identidade docente enquanto um processo dialético, que se faz pela percepção de quem foi como estudante, dos alunos que tiveram, dos professores que tem/tiveram e do como se vê enquanto professor. Este processo, nos pontua Tardif e

Raymond (2000), se dá no olhar para o que quer apropriar-se e repetir, ser, e o que não gostaria de reiterar e ser na relação com o Outro. Paulo Freire (2017) pontua que a elaboração da identidade prescinde do coletivo e da síntese nas relações do que quer ou não afirmar e negar para si, o que só se faz na relação com os Outros.

Na elaboração das possibilidades e identificações, Gazu defende que o olhar para as metodologias utilizadas é de suma importância para que estas sejam refletidas no fazer docente

(GAZUC17) eu passei por uma experiência dessa, de um docente que utilizou esse tipo de metodologia, pra mim, eu consegui me adaptar.

(GAZUC18) eu vi que se a gente quer usar o ensino de Química de uma maneira efetiva, creio eu que a gente tem que pensar na metodologia mais eficiente como um todo, não só um aluno aprender demais, mas que toda a turma consiga ter um aproveitamento bacana.

(GAZUC20) essa metodologia seria muito complicada para os meus alunos se adaptarem, porque ela se baseia em colocar o meu aluno sob pressão e colocar ele em um grupo e fazer com que o grupo de alunos que ele participa exercer pressão sobre ele e sobre todos os outros, para que eles efetivamente aprendam, para que a nota deles não seja afetada por causa de um ou outro que não estudou, que não se qualificou para aquela aula, para aquela disciplina ou para aquela avaliação.

Ao situar as questões metodológicas, seja de identificação, adaptação ou reflexão de seus usos, Gazu coloca as reflexões sobre a docência no campo da prática e do fazer. Este espaço metodológico, do saber-fazer, envolve a percepção de quais bases epistemológicas serão lançadas, os modos de planejamentos, os instrumentos dispostos e a identidade do professor na composição de seu método.

Para Maldaner (2000), pensar a metodologia atravessa a compreensão dos conceitos químicos a serem trabalhados, da percepção do professor em seu fazer e dos instrumentos e bases pedagógicas das quais o sujeito pode lançar mão. Assim, o pensar a metodologia atravessa a identidade do sujeito e sua instrumentalização formativa, ampliando ou restringindo suas possibilidades do saber fazer e do fazer-ser.

Este olhar, em termos metodológicos, leva-me a perceber que os pontos de vista variam conforme suas experiências. A partir da experiência vivenciada no Projeto Licenciando, as aulas não tradicionais para duas alunas já fazem mais sentido e elas justificam suas falas na sequência:

(KELLYC15) porque eu acho que quando você tira esse tradicional, você faz com que o aluno tente se mobilizar um pouco, se movimentar e desperta habilidades no aluno, que antes ele não ia conseguir despertar só ouvindo passivamente, só ficando ali escutando.

(PAULAC23) Eu acredito que aulas dinâmicas, que não sejam muitos monótonas, tipo, só escrever no quadro, só falar, eu acho que isso não atrai muito o aluno principalmente pra área da química.

(PAULAC24) tentaria dar uma aula mais dinâmica não tão clássica, mas também não fugindo claro muito dos padrões.

Vejo, portanto, que o projeto instiga Kelly e Paula a pensar suas possibilidades do saber-fazer e de suas práticas buscando uma ruptura com modelos ancorados na repetição e em aulas bancárias (FREIRE, 2017). Em suas falas, a fuga do tradicional/clássico encontra-se interligada à percepção do despertar de interesse e mobilizar os sujeitos, envolvê-los de modo dinâmico e fazerem participar dos processos (FREIRE, 2017).

Este olhar que busca um ensino de química criativo e dinâmico mostra-se demandado pelos sujeitos e pelo tempo em que vivemos, buscando o enfoque no envolvimento e desenvolvimento de habilidades e competências no processo de ensino – aspecto este que encontra influenciado pelos projetos formativos e experiencialidades nos quais os sujeitos se envolvem (MARINHO; SILVA; PAULA, 2021).

Para alguns, o projeto mostrou o objetivo de se trabalhar em grupo e porque é tão importante o trabalho em conjunto. A participante Kelly deixou seu relato enquanto a sua percepção e ao seu aprendizado neste ponto específico:

(KELLYC22) eu odiava, eu odiava fazer trabalho em grupo, sempre odiei, não é do meu agrado hoje em dia também, mas, depois do projeto, entendi que é uma coisa muito importante essa trabalhada. Entendi que eu deveria começar a trabalhar isso no meu ser professor e também, o mais importante, eu deveria...Tenho que obrigatoriamente incentivar os meus alunos a trabalhar em grupo, eu acho que isso desenvolve várias habilidades e eu não estou falando nem habilidades técnicas, eu estou falando habilidades que a gente chama de soft skills, né? São habilidades como criatividade, como liderança, que você só desenvolve fazendo um trabalho em grupo.

Quando questionados sobre o quanto e o quê o Projeto agregou a eles enquanto químicos, eles relataram diversos pontos importantes que contribuem para a construção da identidade docente deles:

(GABRIELAC13) agora como químico, eu acho que, eu achei interessante, porque eles conseguiram vivenciar uma coisa que eles nunca vivenciam, que é experiências, fazer uma titulação, fazer um PH, qualquer coisa básica, então tipo assim.

(GABRIELAC14) é você ver a importância de você talvez levar um dia um aluno no laboratório, para ele ter aquele conhecimento do que, tipo assim, porque a maioria dos alunos conhecem química.

(KELLYC20) como química, me agregou bastante, porque faz a gente estar constantemente estudando.

(PAULAC29) como químico, tem sempre o estudo que, a gente vai se aprofundando cada vez mais nos conteúdos, que a gente aplica ali dentro

(GAZUC28) mais evidente e deixar tudo bem claro, como químico, a sempre ter o cuidado sobre a informação que eu vou transmitir.

O Projeto Licenciando deixou diversos aprendizados, conhecimentos, experiências marcantes, percepções e reflexões na vida desses estudantes. Posso perceber vestígios em algumas frases ditas pelos sujeitos:

(GABRIELAC9) eu acho que é uma coisa que fez teoricamente eu mudar meu pensamento.

(GABRIELAC12) eu acho que foi uma experiência boa.

(KELLYC34) o projeto serviu pra mim mais pra acentuar o que eu realmente queria.

(KELLYC4) [...]antes de entrar no projeto licenciando, eu já tinha feito estágio 1 e estágio 2. Então, eu consegui ter essas marcas deixadas pelo estágio 1 e pelo estágio 2.

(GAZUC25) eu posso te dizer que ele foi uma coluna, não é nem um tijolo, só uma coluna, ela foi fundamental para estruturar esse edifício que é o Gazu lá da frente.

(GAZUC26) o que eu aprendi e o que eu construí nesse projeto foi praticamente uma coluna inteira.

(GAZUC27) tudo isso foi praticamente a coluna-mãe de toda a base que vai me sustentar como docente no futuro.

(PAULAC33) eu já olho pra tras e vejo que ele me marcou, porque como eu disse, ele fez eu ter uma rotina e minha vida mudou muito desde que eu entrei nele, tipo tanto na parte educacional como na parte pessoal pra mim.

(PAULAC30) antes do projeto eu queria mais voltada mais pra área da perícia pra área de concurso e depois do projeto comecei a recalculer a minha rota e considerar muito mais a licenciatura e a docência, como uma possibilidade.

(GAZUC30) eu acho assim que é uma oportunidade ímpar, e eu posso dizer com as minhas palavras, foi um privilégio ter participado desse projeto.

(GAZUC31) que elas (próximos bolsistas participantes) tenham a mesma experiência, assim, de ter à prova a sua criatividade e aprender a utilizar essa ferramenta.

(GAZUC32) foi um privilégio para mim, foi um prazer ter participado do projeto e agregou muito como docente, não só no aspecto docente, do Gazu profissional, professor, mas do Gazu pessoal também.

Ainda complementando a importância que o projeto teve na vida desses alunos, trago os relatos de Gabriela e Gazu, que reforçam essas marcas evidentes deixadas:

(GAZUC12) lapidar a minha personalidade como docente e vai ajudar, pelo menos ao meu ver, com que os meus alunos tenham um processo de aprendizagem mais efetivo, que o processo de ensino-aprendizagem seja feito de uma forma que seja mais eficiente, diferente daquilo que a gente vê no tradicional.

(GABRIELAC15) eu acho que ajuda no nosso crescimento de entender muita coisa, tipo assim, principalmente para a gente que é licenciando, o que a

gente vivencia lá fora, o que que a gente pode vivenciar dentro próprio da universidade.

(GABRIELAC16) a maior aventura (o projeto), porque são personalidades diferentes, então os projetos dentro da universidade são importantes por causa disso, que você consegue, você a desenvolver como eu posso te dizer, a trabalhar com pessoas, entender o que está acontecendo.

Paula defende a importância do projeto em sua visão para se reencontrar ou não no curso. Reforçando sua fala, trago, em seguida, o trecho onde ela diz sua opinião: *“Eu acho muito difícil falar sobre a experiência dos outros né, mas pelo que eu vejo ali, ele é um divisor de águas, ou ela vai ver que gosta mesmo ou ela vai ver que ela não gosta”* (PAULAC32).

O projeto trabalha habilidades e competências importantes para o enriquecimento pessoal e profissional, como relata a entrevistada Kelly: *“trabalhar essas habilidades é importante. Você falou que é enriquecimento pessoal você escrever bem, né? Pra ser professor também, né? Se você precisa escrever, saber alguma coisa, né? Porque se você ficar errando, errando, errando, aí que tipo de professor você é? Tá ensinando errado, porque o aluno copia errado, ele nem vê, então, é importante você saber escrever bem, eu acho que é isso, assim, também”* (KELLYC31).

Os entrevistados falaram um pouco sobre o que acharam do projeto após a sua vivência:

(GAZUC7) projeto do Escape Room é completamente diferente de tudo aquilo que a gente já viu

(GABRIELAC17) o escape é um, é uma coisa atual, é um jogo mais atual, e principalmente no presencial, então para mim, tipo assim, é uma adrenalina, principalmente para quem está participando, então tipo ali, para a formação docente.

Após participar do projeto e cursar a matéria de Psicologia da Educação, Paula disse que em alguns momentos ela refletia, pensava e se imaginava dentro de uma sala de aula com sua turma do ensino médio: *“Eu fazia essa reflexão de me por dentro da sala de aula e pensar como eu agiria e se eu mesma teria psicológico pra fazer e aguentar aluno e pessoas diferentes por um grande período da minha vida”* (PAULAC11).

Gazu ainda reforça a importância de investimentos financeiros em projetos e programas de extensão para que possam ser desenvolvidos com excelência, para que qualifiquem o curso e o ensino superior:

(GAZUC36) investimento em projetos desses de extensão é fundamental para a própria manutenção da universidade e para o próprio ingresso e estímulo de novos alunos a cursarem o ensino superior e qualificar ainda mais

Em relação a essa reflexão, deixo aqui a minha opinião sobre estes parâmetros e sua importância para a nossa formação. Eu participei do PIBID. Graças a este projeto, consegui desenvolver minha leitura, escrita científica e compreensão. Além disso, tive a oportunidade de estar em contato com alunos e professores, realizando planejamentos de aulas e desenvolvendo aulas e conteúdos em plataformas remotas. Apesar de ter sido remoto, devido a pandemia, o programa fez com que eu gostasse da área da docência, me encontrasse no curso e desenvolvesse habilidades e competências específicas da área.

O desenvolvimento do programa de forma remota também proporcionou o conhecimento de diversas Tecnologias da Informação e Comunicação e mostrou diversas plataformas que podem ser utilizadas como ferramentas de ensino. Sem este programa, talvez eu não estaria mais no curso de Licenciatura.

A entrevistada Kelly também comenta sobre a importância dos projetos e programas de extensão:

(KELLYC29) a gente só vai aprender a escrever, escrevendo. E nos projetos, tu possibilita isso. Eu não sabia que era uma escrita científica, até não participar do meu primeiro projeto, eu não sabia o que era. Eu achava que era uma coisa. Eu colocava muita coisa de senso comum, então, eu confundia senso comum com escrita científica.

Outros projetos e programas de extensão acabaram vindo à tona durante a pesquisa, o que reforça ainda mais a importância deles dentro da graduação. Os participantes Gazu e Gabriela deixaram sua opinião sobre o programa PIBID, por exemplo:

(GAZUC5) eles me indicaram a fazer o Pibid, que justamente o Pbid era aquilo que eu, para mim, que era idealizado, vamos dizer assim, o pré-estágio perfeito.

(GABRIELAC3) eu achei para quem faz licenciatura muito bom, o PIBID, né, porque você consegue estar ali naquele ambiente, entender um pouco como funciona, o que é o ambiente escolar, como que funciona para os professores.

Outra reflexão sobre a docência importante trazida pelos licenciandos é a de que a educação atual e do futuro é algo que os preocupa muito:

(GAZUC13) educação, daqui aos próximos anos, ela vai começar a ser diferente daquilo que nós, na nossa época que a gente fez o ensino básico, eu acho que ela vai começar a mudar muito.

(GAZUC14) ela já está mudando, a própria reforma do ensino médio traz isso para a gente.

(GAZUC15) eu acredito que tudo aquilo que a gente está aprendendo hoje na universidade e aquilo que a gente traz como essência pessoal, ela vai ser fundamental para a gente conseguir se adaptar a essa nova modalidade de ensino que o nosso país e o próprio mundo demanda daqui para frente, nos próximos anos.

Kelly diz que o ensino está se reinventando. Ao questioná-la sobre o que ela queria dizer exatamente, ela afirmou: *“Quando eu falei que o ensino se reinventou, é que quando eu participei do escape antes, a gente estava num momento ali antes da pandemia. Que era um presencial totalmente diferente. A gente via que a inserção das tecnologias era muito baixa. O professor, às vezes, nem sabia lidar muito com o Meet. Não conhecia, não sabia classroom. Então, são coisas que não existiam antes para a gente. Isso aqui, a gente não teria que fazer no Meet, por exemplo. Ele nem conhecia, aí, passou a pandemia e daí veio o projeto. Então, veio o projeto com essa carga de tecnologia muito diferenciada do que era antes”* (KELLYC11). Ela ainda completa dizendo que: *“tecnologia é importante, você tem que saber hoje. Não é uma coisa assim, um diferencial, não tem que saber mexer num classroom, tem que saber abrir um Google Meet. Tudo isso hoje é necessário para você se formar licenciado. Eu acho, assim, eu julgo primordial, não julgo mais não diferente”* (KELLYC12).

Gazu reforça a importância da qualificação do ensino de novos docentes e a consequência dessa falta de investimento. Segundo ele, *“[...] que isso, infelizmente, vem no Brasil uma queda muito grande, de qualificação em ensino de novos docentes. Porque professor não vive para sempre, não é verdade? Então, a gente precisa renovar o mercado e se tem cada vez mais alunos dentro das escolas e menos professores, uma hora isso vai colapsa”* (GAZUC37).

Kelly ainda levanta a questão do Trabalho de Conclusão de Curso, pois existe uma discussão dentro da universidade sobre retirarem o TCC da grade do curso, não se tornando mais obrigatório para formação. Kelly diz: *“Se tirar o TCC da grade, pior ainda, né? Porque no TCC que você tem esse contato. Então, se a pessoa não faz TCC, não faz projeto, ferrou, nunca que ela consegue entender o que é uma escrita científica e se ela quiser entrar no mestrado, é uma dificuldade triplicada pra ela”* (KELLYC30).

6.4 Foco de aprendizagem docente 4: Comunidade Docente

Em relação a comunidade docente, as narrativas mostraram algumas instituições, projetos, comunidades que auxiliam o aprendizado docente. Neste foco, que tem como característica essencial a participação em projetos e comunidades que reflitam sobre a docência, é possível perceber que algumas instituições, períodos de ensino e nível de ensinamentos deixaram marcas na fala dos alunos como:

(GAZUD1) [...] ensino médio.
 (GAZUD2) [...] técnico em química.
 (GABRIELAD1) [...] Colégio SESI.
 (GAZUD4) fiz o vestibulinho, passei no curso técnico.

Percebo em tais falas que os estudantes são marcados pelos espaços que passaram ao longo de sua formação, seja em sua educação básica regular, em uma composição no campo técnico, na representação de um colégio/escola o qual foi profundamente marcado, ou a cursos complementares. Esta elaboração se dá ao passo que, segundo Nóvoa (2007), os sujeitos que se formam e elaboram suas identidades no campo das educações, o fazem a partir das trajetórias de vida pela qual passa. O autor ainda nos provoca a pensar que a composição das memórias e marcas formativas atravessa toda a vida, não apenas os espaços formais de ensino, mas as representações múltiplas no campo da cultura, dos espaços informais e não formais de educação.

Atividades, projetos e comunidades de arte e cultura também podem influenciar na identidade docente, profissional e acadêmica dos sujeitos, como:

(GAZUD12) Orquestra Sinfônica Jovem de Limes.

Tenho, então, a percepção pelos estudantes de que as comunidades que marcam os sujeitos e suas reflexões e identificações sobre o ser docente encontram-se para além dos espaços formais de educação. Vejo que a comunidade que deixa marcas formativas encontra-se no campo das artes, na cultura e nas historicidades por onde os sujeitos passaram, assim como corrobora Regiani (2017).

Outro ponto importante a se pensar é que a entrada na universidade como “Sisu” (PAULAD1), “ENEM”, (KELLYD7) - programas institucionais -, constituíram comunidades nos quais os sujeitos encontravam-se entre si, com os saberes e com

os cursos e instituições aos quais pretendiam adentrar. Se estes não constituíam especificamente comunidades, poderiam ser lidos, também, enquanto agências, meios para acesso e conexão com as comunidades universitárias as quais iriam adentrar e frente ao curso desejado.

Percebo que os sujeitos, ao escolher um curso, estudam todos os parâmetros, área abrangente, mercado de trabalho, oportunidades oferecidas e entre outros de modo a se:

(GAZUD6) [...] qualificar para o mercado de trabalho

A ideia de ingresso em um curso pela possibilidade de qualificar-se para o mercado mostra este como comunidade que opera os processos de composição da identidade docente dos sujeitos. O mercado, neste sentido, pode ser compreendido enquanto o espaço em que se busca trabalho (BEJA; REZENDE, 2014) ou enquanto instância que demanda produções de modos específicos de ser para atendimento a demanda do capital.

Alguns projetos e atividades realizadas dentro do curso (APCC, PIBID, SHeência), que incentivam a prática docente, também aparecem durante a fala de alguns licenciandos. Logo, as comunidades ampliam-se para os programas institucionais de incentivo à docência e a espaços de ações práticas (OBARA; BROEITTI; PASSOS, 2017), bem como a espaços de produção de escutas e interações, por meio de artefatos culturais que são produzidos em outros projetos, mostrando um espaço de conexões entre as próprias produções dos projetos de formação.

Alguns sujeitos relatam sobre algumas matérias teóricas e práticas do curso de Licenciatura em Química e reforçam a sua importância para seu aprendizado:

(GAZUD17) [...] disciplina que eu já tinha feito anteriormente com ela (Professora Cristiane) que foi a FEQ1, né? Que é Fundamentos de Ensino de Química.

(GABRIELAD2) [...] fundamento de química

(GABRIELAD4) [...] FEQ2 com ela (Professora Cristiane), Fundamentos, né?

(GAZUD20) eu ainda tenho muita coisa para aprender, eu ainda tenho estágio para realizar, tem várias disciplinas teóricas para mim aprender, disciplinas elas, tanto do conhecimento específico de ciências, voltada para física e para química, tanto para o conteúdo específico das ciências sociais e do ensino em si. Eu vou ter didática geral, vou ter libras, FEQ 2, inclusive, que eu não cursei ainda, vou cursar essa disciplina futuramente

Estas comunidades se fazem a partir dos reconhecimentos dos saberes e suas veiculações e produções, como pontuaria Paulo Freire (2017), que reitera que a percepção da comunidade requer a percepção das produções dos saberes, técnicas e fazeres destes. Compreendo, neste sentido, que as disciplinas pedagógicas aparecem e são reiteradas, bem como as disciplinas que estão vinculadas à percepção das ciências puras ou duras. O que se vê é a percepção de que os saberes das ciências se fazem nos projetos, nos processos de tradução e transposição que se fazem com estes (CHEVALLARD, 2015) a partir da identidade e saberes docentes (TARDIF, 2004).

Algumas evidências do projeto também aparecem durante as falas dos entrevistados:

- (GAZUD13) o projeto Licenciando, eu conheci através da professora Cristiane [...].
 (GAZUD14) eu estava dentro de um grupo de WhatsApp [...]
 (GABRIELAD5) vi que já era andamento de um TCC, né, do Mário
 (KELLYD8) [...] primeiro Escape.

Tais conexões e construções de comunidades se dão também por figuras pessoais como docentes e coordenadores dos projetos, por plataformas que mediam os contatos e conexões e por trabalhos que vem sendo executados no interior das instituições e fazem-nos pensar nas práticas e nos modos de ser docente.

6.5 Foco de aprendizagem docente 5: Identidade docente

Neste foco, apresento o desenvolvimento de processos de identificação na docência. A maioria dos entrevistados, quando questionados sobre a identidade docente, afirmam que ela se encontra em construção e explicam e refletem sobre esse pensamento:

- (GABRIELAE1) falar pra você que 100% eu sei qual que é, eu não sei, né, porque eu tô no processo ainda.
 (GAZUE17) é praticamente impossível eu dizer quem eu sou o Gazu. É praticamente impossível eu dizer, ou pelo menos fazer uma pequena previsão de quem será o Gazu no futuro, porque eu ainda tenho muita coisa para viver dentro da universidade.
 (PAULAE26) eu acho que ela ainda está em processo de construção, porque tenho certeza de que quando eu estiver no final do curso provavelmente vou ter ideias diferentes, pensamentos diferentes, porque tudo que a gente vive, principalmente dentro da sala de aula com os professores, o que eu ainda vou viver dentro do projeto, muita coisa ainda vai mudar, eu tenho certeza disso e espero que seja pra melhor.

(GAZUE18) Gazu docente do futuro, ele está sendo lapidado ainda, ele está sendo construído.

(GAZUE19) E tijolinho em tijolinho, eu vou construir essa personalidade de professor e de docente e lá na frente, quando eu conseguir, finalmente, estar do outro lado aqui da tela, concluindo o meu TCC, eu vou conseguir te dizer quem é o Gabriel.

(PAULAE27) eu ainda estou no processo de construção da minha identidade docente.

Estas falas evidenciam, neste sentido, que os estudantes que passaram pelo projeto enunciam sua identificação enquanto um processo em construção. Vejo que há a percepção de que a docência requer, enquanto *práxis*, processo de construção e composição constante no próprio ato de fazer (FREIRE, 2017). Esta elaboração se dá à medida que os saberes que compõem a prática docente são constantemente aprendidos, criados, reiterados e desenvolvidos ao longo de toda vida – o docente é docente em formação e em trabalho (NÓVOA, 2007; TARDIF, 2004).

A entrevistada Kelly demonstra fortes indícios da sua percepção acerca da construção da sua identidade docente. Segundo ela, “*se eu for falar a que momento começou a minha construção de identidade docente, eu vou falar a todo momento*” (KELLYE6). Kelly complementa dizendo que, “*os primeiros semestres não despertou pra mim uma identidade docente*” (KELLYE11), fala que mostra uma não percepção inicial da estudante do seu constituir-se enquanto docente, o que encontra-se implicado na não percepção do potencial representativo do Outro (enquanto colegas de turma, professor da disciplina e próprio aspecto conceitual da química aprendido em tais disciplinas) e de outros momentos de sua vida que a marcam sobre isso.

Antônio Nóvoa (2007) pontua que a não percepção das marcas e contributos formativos da construção do percurso de vida enquanto formação da identidade e da identidade docente, não quer dizer que tais acontecimentos e representações não afetam a identidade, mas que não há apropriação memorística da mesma. Poderia aqui indicar, em termos de suposição, que talvez as marcas mais sutis são as que se dão no campo da repetição não refletida.

Ainda, neste sentido, Kelly afirma que “*identidade docente é o ser como um todo, não é o ser professor e o ser Kelly*” (KELLYE7); “*Eu sou um ser só, eu sou a Kelly*” (KELLYE8); “*E o meu ser profissional vem junto a todas essas qualidades e defeitos que a Kelly tem*” (KELLYE9). Kelly ainda dá continuidade as suas expressões: “*Eu venho com esses meus trejeitos, com a minha educação, que vem de casa. Eu venho com a influência de um amigo, por exemplo. Então, eu venho como um todo*” (KELLYE10).

Percebo em Kelly que a percepção de sua elaboração de identidade profissional encontra-se atravessada pela percepção de uma tentativa de separação entre sujeito e trabalho. Tentativa esta que para Marques (2003) diz de uma separação que não se sustenta aos movimentos de reflexão do docente em formação, sendo este o movimento reflexivo que leva ao recordar momentos em que o conjunto do fazer-saber-ser se mostra na mais tenra idade (o que vemos na lembrança da educação e da casa do sujeito). Tal aspecto registra a formação da identidade que recorre a outros espaços e tempos formativos, mostrando o elemento de reflexão que é a contraditoriedade: ao mesmo tempo que não desperta identidade docente no início do curso, vê ela se despertar desde a educação familiar.

(KELLYE15) quem eu gostaria de ser é diferente quando você põe no papel o que você é, eu gostaria de ser muito mais do que eu sou, mas estou conseguindo ser isso, basicamente isso

(KELLYE16) o que eu gostaria de ser é ser uma pessoa, uma professora que tivesse uma relação professor-aluno, não fosse uma pessoa que parecesse extremamente robotizada. Um lado mais humano, partilhar um lado mais

Ainda, neste caminho, Kelly pontua uma relação que toca a expectativa do ser professor e sua possibilidade de ser na *práxis*. No reconhecimento de tal condição, Kelly afirma pela negativa não querer ser alguém 'robotizada', destituída de humanidade em sua prática docente. O que por negação firma o próprio sujeito como condicionado pelas condições e possibilidades de ser, logo em princípio já humaniza-se (FREIRE, 2005).

As estudantes Gabriela, Kelly e Paula fazem uma ligação de sua identidade docente com a professora que ela gostaria de ser:

(GABRIELAE2) ser mais maleável.

(GABRIELAE3) não seria essa pessoa que não seria flexível e seria uma professora flexível, sabe.

(PAULAE10) eu também quero ser aquela professora que está atento com seus alunos.

(PAULAE11) se eu ver que meu aluno tiver triste, eu quero chegar e conversar com ele ve se tá tudo bem, que é o que a gente vê na tipo na matéria de psicologia né.

(KELLYE22) não ser uma pessoa que desmotive o outro.

(KELLYE23) isso faz com que você vá criando uma identidade em você, pensando se você quer, se você não quer, se é isso, né.

Estas narrativas ressaltam três elementos de identificação que as estudantes gostariam de fazer em sua prática: i) o olhar do sujeito enquanto ser 'maleável' e 'flexível', ou seja, que fazem-se na percepção do Outro e de suas condições enquanto

Eu, Outro, Nós e mundo, e que ao considerar estas condições contingencia a educação (FREIRE, 2005); ii) na percepção da afetividade do Outro, na educação que atravessa as sensações e para isso requer um professor que seja sensível a este e aberto a ser afetado pelo mesmo, em sua instancia do humanizar-se com o Outro no processo (FREIRE, 2017); e iii) não operar negativamente sobre o Outro, não o 'desmotivando' e despotencializando, não o oprimindo na prática docente (FREIRE, 2017; 2005).

Gazu também faz esse tipo de ligação e aproveita para exaltar seu modo de tratar as coisas:

(GAZUE11) o modo de eu ser docente, provavelmente ele vai ser muito moldado à essência que a minha personalidade.

(GAZUE13) eu gosto muito de tratar tudo com bom humor, algo muito leve, atrativo, divertido.

(GAZUE14) acho que esse é um aspecto bem importante, bem significativo, que eu coloco como metodologia de professor em si, de como eu vou ser como docente.

Gazu também pontua outro aspecto a ser considerado ao pensarmos as identidades docentes no que diz respeito ao seu processo de identificação: a percepção de que há um sujeito que opera a função de professor e carrega nesta prática a afirmação de si enquanto docente (NÓVOA, 2007); os aspectos em que as metodologias (de ensino) mobilizam características do ser e de sua afetividade (FREIRE, 2017), bem como dos efeitos no Outro destas metodologias. Ele ainda reforça dizendo que:

(GAZUE16) [...] essa forma de agir e de exercer a função da docência de maneira descontraída e bem humorada, ela é vantajosa para mim, que meio que faz eu quebrar o meu nervosismo, porque é bem difícil você fazer uma apresentação na frente de todos os seus colegas, você fica com aquele nervosismo, com aquela ai meu Deus, eu não posso errar. Então, quebrar um pouco aquele ritmo, fazer uma piadinha ou outra, descontrair, isso me ajuda a manter a calma e ajuda eu a prender a atenção dos meus ouvintes, dos meus alunos ou dos meus colegas de sala de aula que estão prestando atenção na minha apresentação de APCC.

(GAZUE20) então, isso foi fundamental para a construção desse projeto, para estruturar a minha base como docente e para me direcionar como professor.

(GAZUE21) a gente está em constante construção, né? Muita coisa ainda para viver.

Ainda, neste sentido, é reiterada a percepção do ser docente enquanto uma elaboração e construção constante. Todavia, pontuo duas considerações: i) a percepção do erro e da rítmica enquanto aspecto que toca a função docente e o ser

docente, nas possibilidades de se reelaborar na construção e na *práxis* educativas do ensino de química (TARDIF, 2014); ii) a elaboração dos modos de ser expressar afetiva e humoristicamente enquanto um modo de reorganizar as dinâmicas e as possibilidades com as quais se defronta no fazer-ser docente (FREIRE, 2017).

Paula e Kelly também pontuam a oportunidade para contar que sentiram identificação com o curso pois:

(PAULAE20) [...] eu sempre gostei muito de apresentar trabalhos e seminários, tá ali na frente explicando uma coisa pra outras pessoas, passando um conhecimento que talvez elas não tenham fosse muito legal, e tipo assim, eu gostava muito, de apresentar trabalho, na verdade tipo, quando tinha trabalho era só eu que apresenta do grupo eu ia lá sozinha, eu tipo, nossa eu estudava horrores o conteúdo pra poder passar o conhecimento mais fielmente possível para meus alunos.

(KELLYE17) [...] na minha aula, agora, particular que eu dou, eu vou lá, sento e ele vai fazer exercício comigo. Ele vai lá, eu aplico um jogo, ele vai aplicar o jogo comigo, porque eu quero ver como é que está, eu quero que ele erre para que ele possa falar, opa, errei. Então, eu tenho que melhorar essa parte, ou errei, nossa, que legal, aprendi isso aqui.

(KELLYE14) criatividade também é uma construção. Felizmente, tudo é uma construção. E criatividade também é uma, então, eu construo diariamente, trabalhar a minha criatividade para eu nunca perdê-la ou deixá-la de lado para outras coisas, outros afazeres do dia. Então, isso foi a habilidade que eu mais vi em mim, que eu achei que eu não pudesse gostar. Mas foi extremamente importante eu perceber que, para ser professora, você precisa ter esse jogo de criatividade nas mãos.

Vislumbro em tais narrativas compartilhadas ao menos três elementos que remetem à identidade docente: i) a percepção do ser docente e a identificação com o processo de compartilhar o saber com o Outro, compor com, de uma perspectiva de ajuda, cuidado e colaboração (FREIRE, 2017); ii) o olhar para os modos de ser docente enquanto um processo de aprendizado coletivo, bem como da elaboração de técnicas que permitam fomentar no Outro a organização e construção do saber (CHASSOT, 2011); e iii) a percepção do ato de ser docente como processo criativo e de desenvolvimento contínuo, sem findar-se (NÓVOA, 2004; TARDIF, 2014).

Ainda existem fortes marcas e identificações deixadas pelo Projeto Licenciando na construção da identidade docente e da formação desses estudantes de Licenciatura em Química, como podemos ver nos seguintes trechos:

(KELLYE12) uma coisa que eu não tinha e que me marca muito, antes de eu entrar para o licenciando, eu não tinha esse... Na verdade, eu acho que eu não aguçava esse meu lado. Porque tudo, para mim, pode ser trabalhado e você pode desenvolver. É uma habilidade que hoje eu acho muito importante, que é a criatividade.

(KELLYE13) não tinha interesse mesmo de aguçar a minha criatividade. Foi a partir do licenciando que eu precisei usar bastante a minha criatividade, foi uma habilidade que eu desenvolvi mais e que hoje eu continuo levando comigo.

(GABRIELAE6) acho que me identificaria nessa parte com eles, da questão tipo de realizar alguns puzzles, né, do projeto.

(GABRIELAE7) eu consegui vê-los tendo análise do que que é um químico, porque o químico é isso, é você mexer com vidarias, mexer com reagentes, é mexer com equipamento de material de laboratório.

(GABRIELAE8) para mim, para o meu crescimento docente, eu acho que eu levaria como experiência o projeto.

Tais falas reverberam que o projeto teve suma importância para estimular os estudantes em suas experiências em campos dos quais eles não se ocupavam, como os processos criativos e inventivos para pensar os ensinamentos de química e as educações, bem como a identificação com estes modos de fazer docência e enquanto método e perspectiva educativa. Para Nóvoa (2004), os sujeitos só ocupam-se do que é vivenciado e valem-se do que é percebido no âmbito da vida docente, sendo tais experiências momentos de cultivo para desenvolvimento de atividades.

Esta ocupação de aspectos criativos leva ao processo de reiteração e repetição do uso, transformando os métodos e meios, nos processos de ensino e educação para alfabetização científica (CHASSOT, 2011). Os usos de *puzzles* remetem às possibilidades formativas que propiciaram tais aprendizados no licenciando, bem como de estimular a criatividade e a composição de laboratórios outros a partir destes. Digo com isso que a própria criação requer meios para tal, sendo a experiência de formação docente no licenciando um contexto de emergência de tais meios nas *práxis*.

Nas falas de Kelly é possível notar que não só o Projeto Licenciando, mas também outros projetos, programas e disciplinas, deixam no estudante marcas que são como bagagens que acabam sendo levadas para vida profissional, acadêmica e de estudante. Podemos perceber nas seguintes falas essas marcas deixadas por outros fatores:

(KELLYE4) o que me marca no estágio 1 é que foi uma disciplina que eu não gostei. Foi uma disciplina de choque muito grande pra mim.

(KELLYE24) depois dos estágios, né, que acentuou, o PIBID também, e aí o projeto veio pra afirmar, não, eu quero mesmo, eu gosto de ter essa troca com os alunos. Eu acho bacana, aluno não é de tudo ruim, né.

Kelly mostra que os espaços que a marcam, similares ao Projeto Licenciando, são espaços que permitem os encontros de diferentes saberes docentes (TARDIF,

2014), localizando-os como elementos para composição da identidade docente. As disciplinas pedagógicas, o PIBID, os estágios são citados por serem campos que permitem tais expressões (SILVA; MESQUITA, 2018).

Após a realização do projeto, os licenciandos demonstraram ter uma reflexão sobre a docência e o modo de ser docente, como evidenciado nos seguintes trechos:

(PAULAE21) depois de ter entrado no projeto, de ter tido essa vivencia com os alunos, igual eu te falei, eh.. com tudo que acontece eh... eu comecei a pensar mesmo, me colocar na sala de aula e junto com esses seminários que eu apresentava pros meus colegas de turma, te a sensação de ta ali como professora, ta ali na frente do quadro explicando um conteúdo que eu dominava no momento, me trouxe esse click, poxa, vai ser muito legal.

(PAULAE29) eu imagino que não vão ser so coisas boas, vao vir muitas decepções e frustrações e... tudo isso vai ajudar na nossa construção tanto pessoal quanto profissional.

(PAULAE14) eu acabei aprendendo dentro do projeto assim conteúdos que eu ainda não tinha visto e eu aprendi mesmo tipo eu tive que estudar, a cris fala pra gente sempre estar estudando conceitos.

Para fecharmos esta FAD trago identificações vivenciadas pela participante Paula, quando ela diz *“eu me identifiquei muito com ela (professora coordenadora Cristiane), porque a gente é meio, tem um toque, a gente gosta das coisas meio organizada, e, é uma coisa que eu quero leva, quero ser organizada”* (PAULAE17). Percebo que esta identificação com a professora e coordenadora do projeto permite tomá-la como referência de sujeito que se educou e fez a educação em conjunto (FREIRE, 2017; 2005).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tentar identificar, por meio dos focos de aprendizagem docente, as contribuições formativas do Projeto Licenciando para a construção da identidade docente de quatro licenciandos em Química da UTFPR-LD, evidenciei por meio das narrativas destes sujeitos, traços, sensibilidades e percepções que trazem para os estudantes a oportunidade de refletir sobre si e sobre o outro, já que na maioria das vezes não se tem esse espaço próprio para (auto)reflexão.

Segundo os estudos realizados anteriormente sobre o Projeto da Escape Classroom, conforme mencionado nas primeiras páginas deste trabalho de conclusão de curso, já havia evidências de que elementos importantes para a formação do docente eram contemplados neste projeto, como o conhecimento docente, o trabalho em equipe, a cultura profissional, o tato pedagógico e o compromisso social.

Os focos de aprendizagem apresentados no Quadro 3 funcionaram como eixos de análise que me auxiliaram na compreensão de que o aprendizado da docência necessita promover nos estudantes o desenvolvimento de certos conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e interesses, com vistas ao futuro docente que ali está se formando.

No foco de aprendizagem docente 1, ao longo das análises das narrativas, é possível perceber aspectos relacionados ao desenvolvimento do interesse pela docência em química. Alguns destes interesses são aflorados a partir de vivências, experiências e outros pontos pessoais. Com isso, posso dizer que a construção da identidade docente e da identificação com o curso se dá de modo processual ao passo que vai se conhecendo o curso, as possibilidades de atuação e os modos que a instrumentalização do ser licenciado em química se elabora.

Foi possível notar, por meio das narrativas de Paula e Kelly, vertentes que me levaram a refletir sobre como ocorre o desenvolvimento do interesse pela docência em química. Estas vertentes, como interesses em cursos de áreas próximas da química, participação em projetos de extensão e programas de iniciação à docência e entre outros, são evidências relatadas pelas licenciandas de como ocorreu este processo de desenvolvimento do interesse sobre à área atualmente cursada.

Além disso, o Projeto Licenciando, como outros projetos e componentes curriculares da área de humanas, desenvolvidos dentro do curso de graduação,

auxiliam na identificação com a área estudada, conhecimentos, experiências e entre outros benefícios explícitos neste trabalho.

O foco de aprendizagem docente 2, por sua vez, mostrou evidências de que o estudante necessita ter uma experiência, uma reflexão e uma prática, para que ele desenvolva um saber experiencial que possa orientá-lo sobre sua prática cotidiana no momento de sua ação. A reflexão necessita de uma ação e a ação é seguida de uma reflexão. Percebo, assim, a relação direta entre a prática e a possibilidade de elaborar saberes e conhecimentos da docência por tal meio.

Por meio das narrativas de Paula, Kelly e Gazu, foi possível identificar que a participação no Projeto Licenciando possibilitou o desenvolvimento de habilidades como comunicação, aprendizados como aprofundamento em conteúdos teóricos da área e manuseio de ferramentas novas, competências como aprender a trabalhar em grupos, aprofundamento prático na área da docência e identificação com a área. Segundo o olhar de Kelly, o projeto trabalha habilidades e competências importantes para o enriquecimento pessoal e profissional.

Tais narrativas foram capazes de mostrar que existem percepções de que o papel do docente se encontra também atrelado com espaços externos e não somente com a escola ou a sala dos professores. Isto é, o fazer docência atravessa qualquer limitação espacial, faz-se nos sujeitos, com os sujeitos e no mundo.

O olhar para o foco de aprendizagem docente 3 possibilitou reflexões e análises extremamente importantes sobre a docência e sobre o modo de ser docente. Por meio das narrativas dos participantes, o processo de identificação e da elaboração de sua identidade docente ocorre na percepção de quem foi como estudante, dos alunos que tiveram, dos professores que possuem ou tiveram e de como se vê como professor. Este processo de criação da identidade se dá no olhar para o que se quer ser e o que não gostaria de reiterar e ser na relação com o Outro.

Nas narrativas de Paula e Kelly, a partir das vivências tidas no Projeto Licenciando, é possível perceber que elas começam a refletir e repensar seus comportamentos e organização quando começam a se olhar como futuras docentes. Este olhar para prática docente só existe a partir de experiências e aprofundamento da área da docência, em elas percebem que certos tipos de comportamentos podem balizar e impactar sua futura atuação.

A análise do foco de aprendizagem docente 4 fez reforçar a importância da atuação de um conjunto de instituições, projetos e comunidades que auxiliaram o

aprendizado docente e do aluno em si. Os sujeitos que se formam e elaboram suas identidades no campo das educações, o fazem a partir das trajetórias de vida pela qual passam.

O foco de aprendizagem docente 5 faz uma ligação direta com os outros focos apresentados, pois é, por meio das narrativas dos sujeitos, que podemos ver que a construção da identidade docente é um conjunto de informações, experiências, práticas, oportunidades, comunidades e entre outros. Evidencia-se, neste sentido, que os estudantes que passaram pelo projeto enunciam sua identificação enquanto um processo de construção.

Ao olhar para a narrativa de Kelly, em especial, pude perceber que, apesar de estar formada na área, acredita que sua identidade docente estará para sempre em construção, pois somos feitos de momentos e experiências que mudam ao longo do tempo.

As narrativas compartilhadas possibilitaram identificar evidências que demonstram essa identidade docente em reflexão ou construção como a percepção do ser docente, o olhar para os modos de ser docente enquanto um processo de aprendizado coletivo, a identificação com o processo de compartilhar o saber com o outro, a reflexão sobre a elaboração de novas técnicas que possam vir a fomentar no Outro, a organização e construção do saber.

O Projeto Licenciando mostrou-se eficiente para a reflexão e desenvolvimento da identidade docente. Isto porque a identidade é particular ao docente, deve ser autônoma e própria. O projeto mobilizou sensibilidades e percepções que por vezes escapam dos projetos de racionalização das formações docentes como a reflexão de si e do Outro.

É importante salientar também que os resultados desta pesquisa me afetaram. O ato de ouvir o narrar de si dos quatro licenciandos, colegas de curso, ao atribuírem significados ao ato de narrar, promoveu em mim a modificação, reflexão e o (re)pensar em si como futura docente. Considero que esse foi um elemento imprescindível para a (re)construção e fortalecimento da minha identidade docente.

Por fim, ressalto que esta pesquisa não tem a pretensão de ser material acabado, pois ainda existem outros questionamentos e problemáticas que podem ser desenvolvidas posteriormente na minha formação continuada. A partir dos dados coletados nesta pesquisa de cunho qualitativo existem objetivos de pesquisa e

desejos que serão realizados. Portanto, diferentes compreensões e definições daquilo que foi analisado e dito devem e podem vir a existir.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, E. M. R. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 229-239, nov. 2012.
- AMARAL, L. A. Docência universitária e identidade docente. **Educação e pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 179-193, 2012.
- AMARAL, S. L. F. **O processo de construção de identidade docente em projetos de formação inicial**: um estudo de caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- ANGERS, M. **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**. Montreal: Centre Educatif et Culturel (CEC), 1992.
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem docente. **Alexandria**: revista de educação em ciência e tecnologia, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25- 48, nov. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BARROS, Y. S. A. P. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de Biologia – O caso do Instituto Federal do Piauí (IFPI)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.
- BEJA, A. C.; REZENDE, F. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 13, n. 2, p.156-178, 2014.
- BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- BERVIAN, P. V.; SANTOS, E. G.; ARAÚJO, M. C. P. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 10, p. 423-444, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3441>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- BEZERRA, A. L. N.; BEZERRA, A. S. A construção da identidade docente e a formação profissional. In: **Anais: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDUC)**, Maceió, 2020.
- BURNIER, S.; CRUZ, R. M. R.; DURÃES, M.N; PAZ, M. L.; SILVA, A. N.; SILVA, I. M. M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, mai./ago. 2007.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200013 Acesso em: 29 mai. 2023.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CAVALVANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 07 dez. 2022.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica** (7 ed). Ijuí, Editora Unijuí, 2016.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação** (5 ed). Ijuí, Editora Unijuí, 2006.

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino?** (3 ed). Ijuí, Editora Unijuí, 2014.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 2005.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Jossey-Bass, 2000.

CLEOPHAS, M. G.; CAVALCANTI, E. L. D. Relatos de Sala de Aula. **Química Nova Escola**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 45-55, fev. 2020. Acesso em: 01 dez. 2022.

CONCEITO de Razão instrumental. **Conceito de**. Disponível em: <https://conceito.de/razao-instrumental> Acesso em: 07 nov. 2022.

CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. *Stories of experience and narrative inquiry. Educational researcher*, Michigan, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research** (3 ed). Washington, American Educational Research Association, 2004.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona, Laertes, 1995.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa** (7 ed). São Paulo, Autores Associados, 2005.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)** (3 ed). Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

ECHEVERRIA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. Formação Inicial de Professores de Química: A experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. **Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química**, v. 30, p. 01-19, 2007. Disponível em: <http://www.sbq.org.br/30ra/Workshop%20UFG.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2022.

FAGUNDES, A. V.; CAMPOS, L. M. L. Formação continuada de professores na perspectiva crítica: contribuições à prática docente. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 63- 72, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18724>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FILGUEIRAS, C. A. A Química no Brasil de Hoje. **Química Nova Escola**, v. 22, n. 1, p. 150, 1999.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em freire. **REBES: Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056/746>. Acesso em: 28 mai. 2023.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa (55 ed). São Paulo, Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (17 ed). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./mar. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** (4 ed). São Paulo, Editora Atlas S/A, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez Editora, 2011.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; NETO, S. S. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Acesso em: 15 nov. 2022.

KRAMER, S. et al. Leitura e escrita de professore sem suas histórias de vida e formação. Texto apresentado no **VIII ENDIPE**, 1996.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo, Ática, 1996.

LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

LONDRINA (PR). Edital nº42/2022. Seleção de propostas de projeto de incentivo à prática pedagógica aos cursos de licenciatura da UTFPR- Licenciando **UTFPR**: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ministério da Educação, Londrina, 2022.

LOURENÇO, R. F.; TOMAÉL, M.I. A mediação informacional no processo de organização em rede das ocupações das escolas de São Paulo. **Anais: XVIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências da Informação – 2017**. Disponível em: <https://l1nq.com/RIHin>. Acesso em: 07 dez. 2022.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Os Focos da Aprendizagem Docente (FAD) como valores gerais para a formação inicial de professores de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 1, p. 15-34, 2015.

MALDAMER, C. C. As disciplinas pedagógicas e a formação do professor de Química: interfaces e interações. **Química Nova Escola**, v. 12, n. 1, p. 29-32, 2000.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. Ijuí, Editora Unijuí, 2000.

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

MARINHO, A. S.; SILVA, W. D. A.; PAULA, N. L. M. O papel dos saberes docentes na formação pedagógica da licenciatura em Química: o que pensam os professores formadores?. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 7, p. e138021, 2021.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação (4 ed)**. Ijuí, Editora Unijuí, 2003.

MEDEIROS, I. A. A.; NERES, R. L.; SOUSA, R. N.; RODRIGUES, R. S.; SILVA, V. A.; VIEIRA, F. C. O uso da ferramenta digital *escape room* como recurso de ensino e aprendizagem de matemática nos anos finais do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p.37840-37851, abr. 2021. Acesso em: 15 nov. 2022.

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, p. 17-48, 2016.

MILARÉ, A. G.; WEINERT, C. R. O desinteresse pela Licenciatura em Química: uma segunda opção?. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 4, p. 266-273, 2016.

MILARE, T.; WEINERT, P. L. Perfil e perspectiva de estudantes do curso de licenciatura em química da UEPG. **Química Nova Escola**, v. 39, n. 4, 2016, p.522-529, 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2002.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; MOREIRA, M. A. **Aprendizaje significativo crítico**. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, v. 6, p. 83-102, 2005

MORYAMA, N., PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia. **Alexandria**, v. 6, n. 3, 2013, p. 191-210.

MOURÃO, I. C.; GHEDIN, E. Formação do professor de Química no Brasil: a lógica curricular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. 1-16, 2019.

MOURÃO, I. C.; GHENDI, E. Disciplinas pedagógicas e a formação do professor de química: uma revisão bibliográfica. **Química Nova Escola**, v. 41, n. 2, p. 137-145, 2019.

NEBOT, P. D. D.; CAMPOS, N. V. Escape Room: gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas. **Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas**, n. 85, p. 33-40, 2017.

NETTO, M. R. P. **Escape Room**: uma estratégia pedagógica para a promoção do letramento científico nas aulas de Química do Ensino Médio. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Química) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020.

NICHOLSON, S. **Peeking behind the locked door**: a survey of escape room facilities, 2015. Disponível em: <https://ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2015/05/erfacwhite.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educação*, v. 40, n. 2, p. 147-154, 2017.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 1992.

OBARA, A. F.; BROEITTI, C. A.; PASSOS, J. M. S. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação docente: reflexões e perspectivas. **Revista Areté**, v. 10, n. 19, p. 111-134, 2017.

OLIVEIRA, A. R. **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 (Licenciatura em Química) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2021.

ORIGINALIDADE. **Dicio**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/originalidade/> Acesso em: 07 nov. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **A pesquisa narrativa**: uma introdução. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2022.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? (17 ed). São Paulo, Cortez Editora, 2005.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Editora Vozes, 2008.

PROGRAD. Diretrizes e Regulamentos. **UTFPR** – Universidade Tecnológica Federal do Paraná Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/documentos/graduacao-e-educacao-profissional/prograd/diretrizes-e-regulamentos>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PROGRAMAS do MEC voltados a formação de professores. **Ministério da Educação – Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 06 dez. 2022.

RABELO, A. O. A importância da narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

RAGO, L. M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções de subjetividade**. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

REBOLHO, A. B; BATISTA, T. P.; SANTOS, E. G. Contribuições do Programa Residência Pedagógica na constituição de professores de Ciências da Natureza. **Estudo e Pesquisa**, v.23, n. 2, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/34997>. Acesso em: 07 nov. 2022.

REGIANI, A. M. História e cultura local na formação de docente em química. *Revista de Educação em Ciências e Matemática*, v.17, n. 28, p. 119-131, 2017.

RIESSMAN, C. K. *Narrative Analysis*. Newbury Park, Sage Publications, 1993.

ROLLEMBERG, M. **Caminhos e descaminhos da educação no Brasil**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/caminhos-e-descaminhos-da-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SCHNETZLER, R. P.; ROSA, M. I. F. P. S., A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n.1, 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Educational Resercher**, v. 15, n 2, p.4-14, 1986.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas: Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SILVA, W. D. A.; CARNEIRO, C. C. B. S. A licenciatura em Química como espelhamento do bacharelado e a desprofissionalização docente em pauta: um olhar sobre pesquisas de pós-graduação através do estado da questão. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 438-454, 2020.

SOUSA, R. A. D.; GOMES, F. S. O programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como fundante na práxis pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 481–507, 2021.

SOUZA, D. S.; SILVA, C. S. S.; ANDRADE-NETO, A. S. Análise das percepções e expectativas de estudantes de Química Licenciatura acerca das suas escolhas de carreira. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, 2020.

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

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

VANZUITA, A.; GUÉRIOS, J. Percepções de bolsistas do PIBID de licenciatura em química: contribuições na formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1026–1044, 2022.

VANZUTTA, A. L.; GUÉRIOS, E. A. Programas institucionais de fomento às licenciaturas: o PIBID, a Residência Pedagógica e o projeto institucional Licenciando como recursos de valorização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, n. 2, p. 419-438, 2022.

VIEIRA, L. M.; GUIMARÃES, R. L. Jogos no ensino de Química: desenvolvimento de jogos didáticos no ensino da Química Orgânica para o Ensino Médio. **Anais: XXII CONIC, VII CONITI e IV ENIC. UTFPE**. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/616030/851322/Jogos_no_ensino_de_quimica.pdf Acesso em: 07 nov. 2022.

VIOLA, L. H. **A evasão no curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina. Londrina, 2021.

VITAL-JUNIOR, A. A. **Narrativas do projeto “Escape Classroom”**: Espaço formativo de desenvolvimento de saberes docentes. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Química) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2021.

WENGER, E. C. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge, University Press, 1998.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed, 2003.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, set./dez. 2010, p. 479-503. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfR edjsp?iCve=117116968009>. Acesso em: 07 nov. 2022.

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de
Consentimento Para Utilização de Imagem, Som e Voz**

Título da pesquisa: Narrativas e o Licenciador-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) 99907-862

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 licenciador-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 – campus 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 – campus 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 – Campus Londrina e/ou Licenciados(as) em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus 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 narrarse, 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, email: 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:

PESQUISADOR(A)	E-MAIL	TELEFONE
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) 99907-862