

Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente

Everton Bedin^{I, II}

José Claudio Del Pino^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3383>

Resumo

Este artigo apresenta ensaio empírico, resultado de intervenção pedagógica, embasado na análise crítica da experiência das rodas de conversas com professores de química em formação inicial de uma universidade privada da região metropolitana da Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Procura contribuir com a qualificação metodológica e pedagógica das rodas de conversa como curso de extensão de relação bilateral, expondo reflexões dos sujeitos da pesquisa sobre o *ser professor* na contemporaneidade. Os dados, interpretados e analisados mediante a Análise Textual Discursiva (ATD) e apoiados em informações quantitativas e qualitativas, foram obtidos dos diálogos nas rodas de conversa, com base em um questionário pré-estruturado. Conclui que os espaços de conversação possibilitaram aos futuros professores a percepção de uma formação crítico-reflexiva na/pela prática pedagógica, para que possam buscar a qualidade e a melhoria em sua formação epistemológica.

Palavras-chave: formação docente; identidade; rodas de conversa.

^I Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <bedin.everton@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-5636-0908>>.

^{II} Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <delpinojc@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-8321-9774>>.

^{IV} Doutor em Engenharia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

Interactions and intercessions in round-table discussions: spaces for initial teacher-training

This empirical essay, outcome of a pedagogical intervention, is based on the critical analysis of the experience carried in round-table discussions with chemistry teachers in their initial training at a private university of the Greater Porto Alegre metropolitan region, Rio Grande do Sul. Furthermore, it aims to contribute to the methodological and pedagogical qualification of the round-table discussions as a bilateral-relation extension course, presenting the research subjects' reflections on being a teacher in the contemporary world. The data, interpreted and analyzed through Discursive Textual Analysis (DTA) and supported by quantitative and qualitative information, were obtained through dialogue in round-table discussions, based on a pre-structured questionnaire. In conclusion, the conversation spaces enabled future teachers a perception of a critical and reflective training in/by the pedagogical practice, to seek quality and improvement in their epistemological education.

Keywords: teacher training; identity; round-table discussions.

Primeiros passos

A profissão docente tem demarcado diversos momentos de discussão e formação nos diferentes âmbitos sociais e culturais, haja vista que esse segmento tem impactos significativos na constituição das pessoas; logo, há a necessidade de desenvolver ações e atividades que possam, de certa forma, aperfeiçoar as práticas pedagógicas e qualificar os processos de ensino e aprendizagem. O aperfeiçoamento dessas práticas não se refere à ideia de inserir modelos de ensino que priorizem o desenvolvimento dos conteúdos mínimos curriculares, mas “possibilitar formas para que os profissionais experimentem novas metodologias de ensino, que venham ao encontro das necessidades concretas dos alunos, produzindo, assim, saberes reais” (Lima; Vlach, 2002, p. 14).

Por esse viés, entende-se que a atividade docente é abstrusa, uma vez que a prática profissional se faz em caminhos de certezas e incertezas, decorrentes das metodologias utilizadas e da singularidade, assim como das especificidades e dos conflitos de valores dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, sabe-se que existem momentos em que nenhuma teoria pedagógica é capaz de resolver ou minimizar os problemas sociais da sala de aula; logo, percebe-se a necessidade de investigar e qualificar a formação docente em uma perspectiva formativa e reflexiva para buscar melhorias à situação (Schön, 2007; Maldaner, 2013; Nery; Maldaner, 2014).

Assim, diante do cenário educacional atual, pode-se inferir que nunca foi tão complicado ser professor como atualmente, apesar de o caminho da profissão docente ter “estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados” (Hagemeyer, 2004, p. 70). O professor tem percebido, de forma exacerbada, que vive sua prática oscilando entre valorização e desvalorização, muitas vezes perdendo a própria identidade que ele, durante o tempo de formação e atuação, constituiu no coletivo e no individual. Essa oscilação se reflete nas palavras de Esteve (1995) ao expor o mal-estar docente, destacando, como fatores de primeira ordem (incidentes sobre a ação do professor), as imposições administrativas, o isolamento etc., e de segunda ordem (condições em que exerce a docência), a falta de tempo, o material inadequado, o excesso de alunos, as condições salariais precárias.

Desse modo, pensar e refletir sobre o *ser professor* e o papel que este exerce nos dias de hoje, escolher a profissão e o perfil do futuro professor são ações que vinculam a formação da identidade docente e o próprio ato de educar, pois segundo Forquin (1993), frente à mudança contínua e rápida que dirige as propostas educacionais, a grande preocupação do professor passa a ser a legitimidade da coisa ensinada, no que se refere ao seu valor educativo, a consistência e o interesse despertado.

Portanto, acreditando na concepção de que o *ser professor* está além do ato de ensinar, configurando-se como agente mobilizador do conhecimento, cujas ações constroem e reconstróem conceitos por meio de sistematização, leituras e constituição de habilidades durante a ensinagem, o artigo tem como objetivo apresentar resultados e reflexões sobre algumas indagações dirigidas a professores em formação inicial durante rodas de conversa, a respeito do *ser professor* na contemporaneidade, considerando que os processos de ensino e aprendizagem constituem-se, como afirma Libâneo (1990), em uma relação bilateral, sustentada no diálogo de saberes, nas trocas de experiências, nos confrontos e nas interações de ideias.

O trabalho se justifica na medida em que as reflexões propostas pelos professores em formação inicial, no decorrer das rodas de conversa, tiveram como objetivo buscar as concepções específicas de cada licenciando, apontando para a necessidade de aperfeiçoamento e qualificação nessa etapa, na perspectiva de considerá-las expressamente necessárias às exigências contemporâneas, as quais decretam saberes, habilidades e competências específicas para diferentes contextos e situações.

O *ser professor* e a constituição da identidade profissional

Fixada a processos essencialmente sociais e culturais, a profissão de professor apresenta significados e experiências que se inter-relacionam com o contexto em que é exercida e com a formação, considerando a identidade do próprio profissional. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 71), “a profissão professor foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização

burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflita as condições do meio em que se molda”.

Nesse sentido, o *ser professor* apresenta uma identidade mutável, pois esta é constituída de forma “pessoal e coletiva” (Brzezinski, 2002, p. 8). A identidade pessoal provoca um sentimento de personalidade, unidade e assiduidade, enquanto a identidade coletiva é uma construção social, uma troca de experiências e ideias dos grupos que categorizam a sociedade; logo, a “identidade profissional se configura como uma identidade coletiva” (Brzezinski, 2002, p. 8). Sobre essa configuração, Moita (1992, p. 116) expõe que:

O processo de construção de uma identidade própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. A identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também como o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Os artefatos que constituem a identidade do sujeito, seja individual ou coletiva, são “sistematizados pelos sujeitos em formação e pelos grupos sociais que reestabelecem significados conforme a tendência das influências sociais e culturais forjadas no meio” (Bedin, 2012, p. 52).

Nesse contexto, as rodas de conversa possibilitam aos professores em formação inicial a constituição da identidade do *ser professor* de forma coletiva, pois proporcionam um momento/espço para que eles possam estabelecer, por meio da interação, um diálogo significativo sobre as questões que permeiam a formação docente, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro. Tais momentos de espaço/tempo de conversação têm, sobretudo, permitido que os professores expressem, concomitantemente, suas impressões, seus conceitos, suas opiniões e suas concepções sobre o *ser professor*, propiciando um momento para trabalhar reflexivamente as manifestações.

Entendem-se, então, as palavras de Bedin (2012, p. 52) quando reflete que é em “espaços de debates, íntegras experiências e, entre outros, de relações humanas, que se tece e se enfatiza – por meio destas intensas mediações – a construção da identidade profissional, social e coletiva da profissão professor”. O trabalho docente, que tem como base a identidade do sujeito que o exerce, deve ser continuamente aperfeiçoado e problematizado para que se possa exercê-lo com competências e habilidades, a fim de qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, por meio das rodas de conversa, há uma horizontalização das relações de poder; os professores que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores histórico-sociais e crítico-reflexivos diante da realidade.

“A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 71); logo, pode-se entender que o papel do professor, muitas vezes, tem relação com ações específicas do seu

passado e dos processos burocráticos da escola. Conseqüentemente, acredita-se que um conjunto de saberes pode facilitar a prática profissional, que depende do contexto inserido, pois, segundo Brzezinski (2002, p. 10), o conjunto de saberes é um “*continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional e das teorias e processos pedagógicos”.

O *ser professor* constitui-se ao longo da prática, de estudos sobre a formação e na busca por saberes que estão, direta e indiretamente, ligados ao contexto social, econômico e político no qual ele exerce sua profissão. Do mesmo modo, o *ser professor* constitui-se à luz das condições e do grupo de trabalho, seus impasses, traumas e desafios, os quais o levam a conhecer e a produzir soluções para qualquer tipo de situação. Portanto, os saberes que emergem e constituem o professor “não são imutáveis, de leis científicas eternas a partir das quais se poderia definir uma pedagogia científica” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 343); são saberes que oscilam e se qualificam diante do contexto do qual ele faz parte.

Portanto, a profissão de professor é complexa e exige um currículo de formação, uma base estrutural e uma ampla dimensão de saberes, os quais não se restringem a dimensões didáticas e pedagógicas, pois se atrofia a um mecanismo que exige responsabilidade antes e depois de fazer educação (Bedin, 2012). O *ser professor* não é alguém exclusivo da educação, é membro relevante desse meio, configurando-se como alguém social e cultural.

Desenho da pesquisa

O presente texto é resultado de uma análise realizada sobre os encontros efetivados por um grupo de oito professores em formação inicial, integrantes das rodas de conversa, e pelo pesquisador, todos ligados à área de Química – Licenciatura. Os encontros, ocorridos no primeiro trimestre do ano em curso, foram observados pelo pesquisador e, seguidamente, transcritos no diário de bordo, o qual se compôs como banco de dados para a construção do trabalho. Nesse período, as rodas de conversa se constituíram espaços de trocas de saberes, experiências e conhecimentos tanto pedagógicos quanto específicos da formação de cada participante. Para preservar a identidade dos participantes, mas identificá-los ao longo do texto por suas colaborações, atribuíram-se a eles nomes fictícios, com siglas de elementos químicos da Tabela Periódica. Ressalve-se que a participação na pesquisa, assim como sua divulgação, foi realizada com a concordância fiel dos sujeitos.

Acredita-se que a pesquisa se classifica como qualitativa no viés de um estudo de caso de cunho etnográfico, apresentando uma perspectiva que ultrapassa o cerne do contexto; compreendendo e explicando a práxis dos participantes por meio de suas implicações nos espaços vividos, de forma que a interpretação dos saberes conjectura a descoberta e a qualificação em contexto; e buscando elucidar a realidade completa e o aperfeiçoamento da formação pedagógica dos envolvidos por meio de múltiplas fontes de informação (Bodgan; Biklen, 2010; Lüdke; André, 2013).

Desse modo, apesar de existirem pressupostos teóricos que servem de base para a conexão entre os fatos, é importante se manter atento a inimagináveis novos elementos que possam emergir no decorrer do estudo (Lüdke; André, 2013). Essa ação requer do pesquisador uma metodologia híbrida que conceba como fundamental e relevante o contexto em que ocorrem a construção e a reconstrução do conhecimento dos sujeitos, pois suas concepções e socializações são decorrentes de suas histórias de formação.

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso por se tornar útil na medida em que aquilo que se apresenta à investigação se reveste de intensidade e complexidade, não sendo aceitável uma análise fora do espaço em que ela ocorre (Yin, 2001). Quando o pesquisador se sente atraído para realizar uma determinada pesquisa, deslumbrando singularidade e particularidade, de acordo com Lüdke e André (2013), tem-se um estudo de caso em que a perspectiva visa à descoberta e à interpretação em contexto, embasando-se na multiplicidade dimensional *in locus*.

Para a análise empírica dos dados, foram utilizados os diálogos e as enunciações dos professores durante as rodas de conversa, apoiando-se nas reflexões de Moraes e Galiuzzi (2011) sobre a Análise Textual Discursiva (ATD), que é um método rico e adequado para o pesquisador expressar novas compreensões com base na descrição e interpretação dos discursos, pois é um “processo de desconstrução, seguido de construção, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 112). Portanto, no desenrolar do texto, os diálogos são apresentados por questões que os nortearam, considerando aqueles que compuseram o *corpus* do material coletado e transcrito, a fim de produzir sentidos e significados ao que se deseja discutir sobre o tema.

É necessário, também, ajuizar que, por meio de gráficos percentuais e nuvens de palavras, as categorias que emergiram, com base na ATD, nas falas dos sujeitos serão apresentadas para destacar as especificidades dos dados. De modo igual, ressalte-se que os professores em formação inicial, integrantes desta pesquisa, participaram das rodas de conversa com o intuito de buscar novos saberes, aperfeiçoar suas práticas e ressignificar suas concepções em relação ao *ser professor*. Para aflorar ideias, todos os participantes são graduandos em Química – Licenciatura pela mesma universidade: um é técnico em plásticos e graduado em Química Industrial; dois são graduandos do gênero masculino e seis do gênero feminino; um é graduando com faixa etária superior a 30 anos, dois entre 26 e 30 anos e os demais têm entre 20 e 25 anos.

As rodas de conversa e a formação inicial dos professores em Química

As rodas de conversa foram criadas em 2016 para fortalecer e aperfeiçoar a formação inicial e continuada de professores de química da região metropolitana da Grande Porto Alegre. As rodas ocorrem

mensalmente em uma universidade privada na cidade de Canoas, RS, e têm como principal objetivo proporcionar espaços de formação e aperfeiçoamento em que os diferentes professores busquem novos saberes, completem suas práticas e ressignifiquem suas concepções em relação à formação docente e ao *ser professor*.

A ideia de trabalhar com rodas de conversa para qualificar a formação dos professores derivou da concepção de que as rodas, de acordo com Bedin e Del Pino (2016, p. 1414), "são estratégias político-libertadoras, que favorecem a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos". Assim, estão filiadas à concepção de pedagogia crítica de Freire (2002), contribuindo com a instrumentalização e a fundamentação epistemológica, teórica e metodológica da formação docente.

Esses espaços de formação são aprimorados à medida que ocorrem estudos, discussões, pesquisa e articulação de saberes entre professores, em formação inicial e continuada, acerca do processo de ensinar e aprender química. Neles são oferecidos, ainda, períodos em que os sujeitos têm oportunidades de repensar sua formação pedagógica, aprender sobre metodologias docentes, construir materiais didáticos alternativos, desenvolver microaulas esquematizadas e ambientes de aprendizagens em seqüências didáticas, constituindo um processo coletivo de constante ação-reflexão-ação.

Tais ações são pertinentes à formação inicial e continuada de professores porque, com base nelas, se constituem profissionais mais autônomos, ricos em conhecimento qualificado e, principalmente, aptos a desenvolverem, em meio a múltiplas competências e habilidades construídas e aperfeiçoadas no decorrer do processo, um ensino de química em que o aluno é o ponto-chave das formações científica e social. Além do mais, as experiências de vida, assim como os saberes didáticos, experienciais e profissionais que os professores em formação continuada compartilham no grupo, fazem com que os sujeitos se constituam como formadores, definindo sua identidade e as características próprias do ato de ensinar.

Schnetzler (2010) lembra a necessidade de ações e processos de formação continuada para os professores de química; logo, acredita-se ser necessário ampliar os espaços dos cursos de formação docente na questão específica da disciplina, por exemplo, discutindo sobre como e por que ensinar química. Essas questões são pertinentes à discussão na medida em que o professor, ao término de seu curso de graduação, sem experiências e saberes da profissão, adentra no mercado de trabalho e começa a educar no ensino de química, muitas vezes, causando incidentes críticos e desvalorizando o real papel dessa ciência.

Nesse aspecto, acredita-se que as rodas de conversa que se estabelecem na universidade têm proporcionado um espaço/tempo em que os professores em formação se permitem trocar conhecimentos e aprender a aprender em um momento dialógico de formação coletiva e cooperativa. Portanto, essa ação "representa uma aposta significativa em que o ato educativo contextualizado demarca a imersão de sujeitos de direitos engajados no ato de conhecer e transformar a realidade" (Bedin; Del Pino, 2016, p. 1415).

Espaços de mediação e intersecção: das experiências socializadas aos saberes adquiridos

Os resultados dessa atividade derivaram das análises sobre as interações e interseções emergentes nas rodas de conversa estabelecidas entre os professores em formação inicial e o pesquisador acerca das questões e das atividades dinâmicas propostas, as quais serviram como táticas de articulação e mobilização dos saberes e das concepções docentes, visando ressignificar, aperfeiçoar e produzir novos estágios de compreensão para o desenvolvimento do ensino de química com base no exercício da reflexão sobre o *ser professor*.

A discussão se deu com base na estratégia de sondagem sobre a temática Situação de Estudo (SE), utilizada para qualificar os processos de ensino e aprendizagem de ciências. A ideia de inserir uma discussão sobre a SE deriva da concepção de que os professores devem estar munidos de metodologias diferenciadas para qualificar a aprendizagem do educando, valorizando o processo de ensino dentro do ambiente escolar. A sondagem realizada teve caráter próximo da dinâmica conhecida como “tempestade cerebral”, que, na visão de Anastasiou e Alves (2004, p. 82), é “uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação, [...] tudo que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior [...]”.

Nessa perspectiva, dialogou-se sobre o papel dos processos de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de escolarização, a figura do professor na contemporaneidade e as certezas e incertezas da profissão, buscando aprimorar a relação entre o contexto do aluno, o currículo de química e a sala de aula, afinal, como afirmam Anastasiou e Alves (2004, p. 68), é nesse universo de possibilidades que “se constrói o trabalho docente e que o professor se vê frente a frente com a necessidade e o desafio de organizá-lo e operacionalizá-lo. É também nesse contexto relacional que se inserem as estratégias de ensinagem”.

Assim, os professores em formação inicial foram questionados sobre o que é ser professor. A dinâmica da atividade seguiu a proposta de Anastasiou e Alves (2004, p. 82) para a estratégia, adotando a ideia de que os participantes devem “expressar em palavras ou frases curtas as ideias” relativas às questões que abriam o diálogo entre os sujeitos. As questões estavam embaixo de pequenos copos de plástico, de modo que os professores deveriam ler e expressar, em uma palavra ou frase, uma resposta que contemplasse a questão relacionada e, posteriormente, sem identificação, depositá-la dentro do copo correspondente.

Na roda de conversa, cada professor deveria pegar uma resposta de dentro do copo, ler em voz alta e, sobre ela, expor, munido de seus saberes e experiências, as ideias que o autor da frase almejava socializar. Na sequência, o professor, autor da frase (resposta lida), deveria complementar de forma enriquecedora as considerações do colega, aprimorando os saberes dele e ajudando-o a regar os seus. A atividade ocorreu durante as quatro questões que nortearam a discussão.

As questões se caracterizaram importantes e instigantes, tendo em vista que o papel educativo do professor, como pessoa social, “desdobra-se em muitas funções que devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno”, desse modo, o professor também é um organizador do ambiente social, fator educativo por excelência, que “ênfatiza a posição do aluno como aquele que dirige o seu próprio processo de aprendizagem” (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005, p. 698).

Nas manifestações, o professor Nb declarou que ser professor é “desenvolver e instigar no aluno a curiosidade de aprender, de buscar o conhecimento; é guiar o estudante no caminho da aprendizagem”. Na mesma vertente, a professora Pt afirma que ser professora é “ensinar, motivar e mostrar aos alunos a importância do ensino”. Uma análise criteriosa das falas dos envolvidos por meio da ATD nos trouxe, em categorias, o real significado do que é ser professor para os oito participantes. O Gráfico 1, a seguir, apresenta, em percentual, as categorias emergidas.

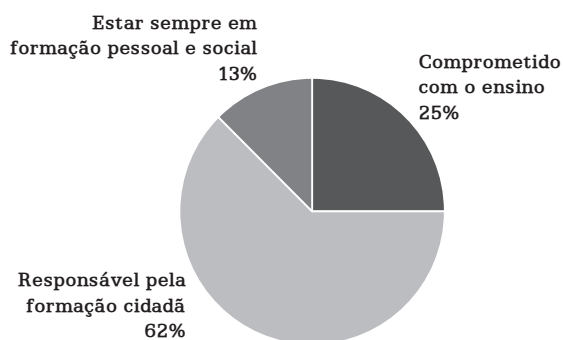


Gráfico 1 – Categorias Emergidas na ATD para a Questão: “O que é ser professor?”

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos nas rodas de conversa.

Analisando o Gráfico 1, percebe-se que mais da metade dos professores em formação inicial consideram que *ser professor* é prezar e prestar atividades (e por que não o seu tempo?) para se tornar responsável pela formação cidadã das pessoas; daí deriva a ideia de valorização docente. Em sequência, ajuízam que *ser professor* é se manter comprometido com o ensino, estando sempre em formação pessoal e social; um ser que precisa, para buscar enriquecer o outro e lhe aconselhar na formação da vida, aperfeiçoar-se como pessoa individual e coletiva.

Segundo essa orientação, assumir-se como figura docente em processo de formação requer a clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada; é preciso, de acordo com Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005, p. 698), “ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar”.

Corroborando ao supracitado, Tardif (2014, p. 120, grifos do autor) afirma que:

A tarefa do professor *consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la*. Ora, essa tarefa é essencialmente pedagógica, considerando que ela submete o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de produzir um resultado no outro, ou para ser mais exato, num “outro coletivo”.

Com base nos depoimentos dos professores em formação inicial, percebe-se que eles apresentam saberes/conhecimentos relativamente significantes em relação à questão e, quando os socializavam com o grupo, conseguiam refletir e ressignificar suas concepções. Esses processos não se fazem de forma individualizada; refletir e ressignificar são ações que ocorrem no coletivo, por meio da participação dos sujeitos, que também buscam formação para vivenciar as situações da sala de aula.

Na sequência, como complemento da primeira questão, os futuros professores foram instigados a pensar e refletir o que é preciso para ser professor. Para essa questão, foram utilizadas as palavras relacionadas pelos sujeitos para construir uma nuvem de palavras por meio do *software* Wordle.¹ Esse *software* é uma ferramenta que permite criar essa nuvem com base em determinado texto, parágrafos ou frases. Por meio dela, apresentam-se com maior proeminência os termos mais frequentes no texto, para os quais podem ser escolhidos diferentes tipos de letra, disposição e esquemas de cores.

É importante ressaltar que cada palavra que aparece na nuvem tem seu tamanho regido pela relevância em determinado *corpus* de texto. Isto é, o tamanho delas é variado devido à probabilidade de repetição no texto; trata-se de uma contagem simples das ocorrências de determinadas palavras. Logo, a aquela citada mais vezes terá um tamanho proporcionalmente maior que outras citadas com menor intensidade. Observe a Figura 1.

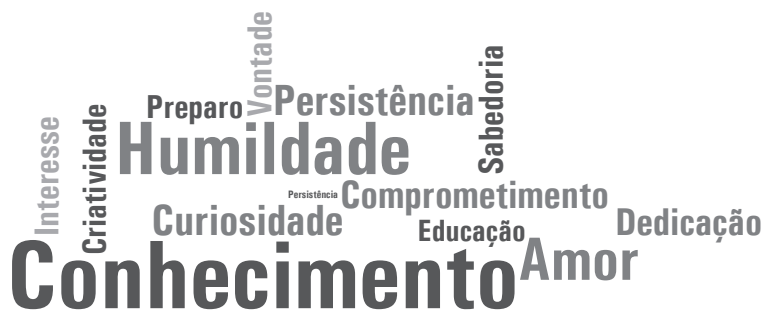


Figura 1 – Nuvem de Palavras com Base nas Concepções dos Licenciados sobre a Questão: “O que é necessário para ser professor?”

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nas rodas de conversa.

¹ Link para fazer nuvens de palavras: <<http://www.wordle.net>>.

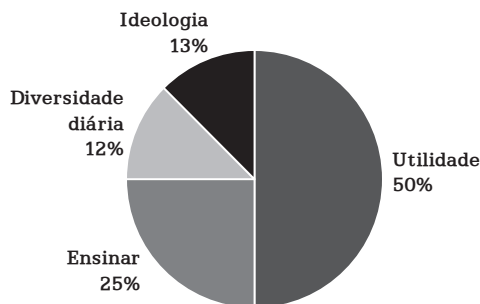
De acordo com W, para ser professor, é preciso “acreditar que, através da educação, se pode auxiliar as pessoas a constituírem um futuro mais digno”.

Para Po, com uma concepção não muito diferente, “é necessário adquirir conhecimentos para, a partir da assimilação e da ressignificação, conseguir contextualizar o científico na vivência dos estudantes”. Por fim, segundo Db, “é preciso ter vontade e querer fazer a diferença”.

As concepções dos professores confirmam as palavras de Tardif (2002, p. 54) quando declara que o professor se torna professor a partir da experiência, momento em que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Depois de trabalhar as concepções dos professores em formação inicial, sujeitos desta pesquisa, sobre o ser professor e os artefatos/mecanismos necessários para sua constituição, percebeu-se a necessidade de questioná-los sobre os “porquês” da escolha pela profissão. Entre as principais respostas, o professor W diz que para ele a profissão é gratificante e justifica sua escolha: “Quando um aluno aprende a matéria e enxerga a aplicação dela, por meio da contextualização, me sinto ‘útil’ em ser uma parte importante da formação dele”. Da mesma forma, a professora Dy responde que escolheu ser professora porque a profissão não lhe apresentava uma rotina; cada dia era um desafio que se estabelecia, era uma nova experiência. Por fim, a professora Fe afirma que escolheu ser professora para “mostrar a química de uma forma interessante e aplicada”.

Na ATD, para a questão supracitada, resultaram as seguintes categorias como principais ideias dos professores em formação inicial:



**Gráfico 2 – Categorias Surgidas na ATD sobre a Questão:
“Por que escolhi ser professor?”**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nas rodas de conversa.

Ao analisar o Gráfico 2, percebe-se que metade dos professores escolheu a profissão para se sentir útil a alguém; disso decorre a valorização do *ser professor* individual e coletivamente, o desejo de sentir-se necessário/útil na formação social. Além do mais, sabe-se que o ato de ensinar de forma ética e autônoma exige do profissional reflexão constante sobre si

e sua prática, voltada à ação dele e aos impactos de sua ação sobre si e o outro; logo, há a necessidade de transformação constante do seu fazer, em oposição à prática guiada por ideias e crenças oriundas da tradição cultural da repetição e da rotinização.

Desse modo, deduz-se que a ideia de se sentir útil está ligada a uma aprendizagem contínua, que busca favorecer o outro e a si mesmo com base na tomada de decisões, de problematizações e resoluções de situações reais da sala de aula. Isso é necessário para que o professor perceba a educação pelo processo de reflexão *na* ação, *sobre* a ação e *após* sua ação em sala de aula (Schön, 1995). Respalhando, Del Pino (2012, p. 111) afirma que é necessária a constituição do

[...] professor reflexivo, investigador de seu próprio ensino, perfil desejável dos professores envolvidos em atividade de formação de professores, e que se caracteriza também pela investigação, a inovação, a criatividade, a criticidade, entre outros atributos. Portanto, é importante refletir em duas dimensões, a do profissional professor que se constitui investigador na e da sua prática pedagógica e a da institucional que catalisa uma reflexão coletiva.

No término do questionário, diante de todas as construções, reconstruções e significações da figura do professor, desde sua constituição à escolha pela profissão, os participantes foram instigados a pensar e refletir sobre o perfil de professor que eles assumirão, considerando, as certezas e incertezas vividas durante a graduação e, principalmente, as histórias de formação socializadas nas rodas de conversa.

Como resultado, Po assegurou que será a professora que desejou, um dia, ter durante sua formação. W intensifica a discussão ao confessar que será aquele professor que instiga o aluno e tenta conhecer a realidade/dificuldade de cada um, aproximando-o da realidade química. Fe corrobora W ao dizer que será a professora que utilizará atividades experimentais, jogos e o lúdico para aproximar o aluno desta ciência. Essas concepções vão ao encontro do que Tardif (2002, p. 20) julga ser o professor, ao afirmar que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Na ATD sobre qual perfil de professor os sujeitos da pesquisa terão, listaram-se as categorias a seguir, sendo a mais emergente a que se refere ao professor que instiga o aluno ao pensamento crítico, à curiosidade pelo saber e à maximização da aprendizagem por meio dos conhecimentos científicos contextualizados a sua vivência.

Essa ação é importante na medida em que:

[a identidade profissional] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida e suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1998, p. 19).

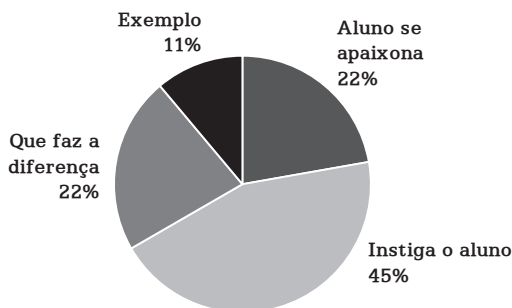


Gráfico 3 – Categorias Emergidas na ATD sobre a Questão: "Que tipo de professor eu serei?"

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nas rodas de conversa.

Para melhores interpretações, apresentam-se, de forma teórica, três falas dos sujeitos, a fim de que se perceba como as categorias emergiram na relação e na unitarização dos dados entre elas.

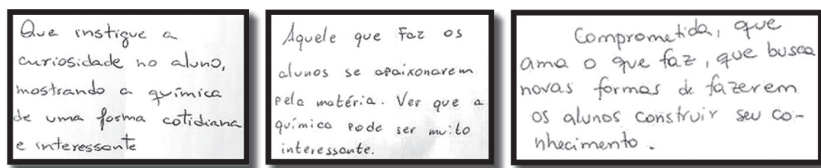


Figura 2 – Respostas Empíricas dos Futuros Professores sobre a Questão: "Que tipo de professor eu serei?"

Fonte: Respostas dos estudantes à questão.

Nessa direção, Tardif (2002) refere que o professor é um ser que, além de conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, apresenta saberes relativos à formação sociocultural e sócio-histórica do sujeito, considerando aqueles relacionados à educação e à pedagogia, com vistas às suas experiências. Nessa perspectiva, Pimenta (1998, p. 18) afirma que:

professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura [...] atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Na citação, percebe-se que há conexão entre o objetivo central do trabalho e as palavras da autora, uma vez que esta, explicitamente, expõe a necessidade de a universidade, como mantenedora, em especial, de formação de professores, aperfeiçoar os saberes teóricos dos estudantes à realidade vivencial de seu trabalho. Ou seja, há a necessidade de os futuros

professores pensarem e refletirem sobre sua futura prática para, com base nessa ação, ter consciência dos desafios, aprimorar suas habilidades do saber-fazer e superar os obstáculos que, com o passar do tempo, surgirão.

Considerações finais

Este trabalho apresentou algumas ideias e concepções de licenciandos sobre o *ser professor* diante de interações e intersecções em espaços de formação docente, nas rodas de conversa, as quais têm o intuito de proporcionar momentos em que os futuros professores possam buscar novos saberes, aperfeiçoar suas práticas e ressignificar suas concepções em relação à própria formação. Assim, a constituição do profissional da educação deve ser incentivada, desde a formação inicial, em uma perspectiva crítico-reflexiva capaz de propiciar ao futuro professor momentos formativos de autonomia e criticidade sobre sua formação.

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 25, grifos do autor) expõe que o *ser professor* se constitui à medida que o sujeito trabalha a “reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*”. Assim, como dito no texto, acredita-se que a reflexão crítica deve ocorrer antes mesmo de o professor começar, de forma prática, a exercer sua ação, pois ele deve refletir com base na vivência observacional da sala de aula, das discussões e da socialização de experiências sobre a realidade educacional e, com essas atividades, vai construindo sua própria identidade.

Desse modo, as atividades realizadas durante as discussões nas rodas de conversa sobre o *ser professor* possibilitaram aos futuros professores perceberem a necessidade de uma formação reflexiva na/prática pedagógica, visto que, apesar de serem portadores de saberes, os obstáculos que surgem durante a prática pedagógica não apresentam apenas um caráter instrumental, mas são constituídos por um conjunto de fatores de grande complexidade que geram incertezas, singularidades e conflitos de valores (Schön, 2007).

Assim sendo, as rodas de conversa que ocorrem na universidade com o intuito de promover o aperfeiçoamento, a construção e a reconstrução de saberes coletivos entre os futuros professores – por meio da troca de saberes e experiências, da reflexão crítica sobre a futura prática e a constituição da identidade e, ainda, da transformação das experiências individuais em conhecimento compartilhado – têm se tornado um momento único e rico, de fundamental importância para que os professores busquem a qualidade e a melhoria em sua formação tanto na dimensão pedagógica quanto na epistemológica.

Portanto, essas ações estimulam o desenvolvimento de “práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* [que] contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”

(Nóvoa, 1995, p. 27, grifos do autor). As rodas de conversa têm, além do destacado, possibilitado avanços nos processos de formação de professores para a educação básica e a constituição da identidade em uma perspectiva crítico-reflexiva, assim como intensificado

a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber, refletir e modificar em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de “ser mais” (Bedin; Del Pino, 2016, p. 1415).

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- BEDIN, E. *Formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia*. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Rodas de conversa na universidade: formação docente tecnológica em ciências: metodologias de cunho interdisciplinar. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS, 7., 2016, Bogotá. *Memorias...* Bogotá: Facultad de Ciencia y Tecnología/Universidad Pedagógica Nacional, 2016. p. 1413-1419.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- DEL PINO, J. C. Um estudo sobre a organização curricular de disciplinas de química geral. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 14, n. 1, p. 94-114, jan./abr. 2012.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9-26.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

LIBÂNIO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LIMA, M. H.; VLACH, V. R. Geografia escolar: relações e representações da prática social. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 44-51, fev. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. 4. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2013.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.

NERY, B.; MALDANER, O. A. (Orgs.). *Formação de professores: compreensões em novos programas e ações*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-34.

SCHNETZLER, R. P. Apontamentos sobre a história do ensino de química no Brasil. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org.). *Ensino de química em foco*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2010. p. 51-75.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, C. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 30 de abril de 2017.

Aprovado em 7 de novembro de 2017.