



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE ESTUDOS COSTEIROS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

RITA DE CÁSSIA PINHEIRO LIMA

**COMO ERA A MINHA ESCOLA:** Narrativas dos futuros professores de Ciências e  
Biologia

BRAGANÇA

2022

RITA DE CÁSSIA PINHEIRO LIMA

**COMO ERA A MINHA ESCOLA:** narrativas dos futuros professores de Ciências e  
Biologia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licencianda em Ciências Biológicas, Faculdade de Ciências Biológicas, Instituto de Estudos Costeiros, Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Nazaré Dias Bastos

BRAGANÇA

2022

RITA DE CÁSSIA PINHEIRO LIMA

**COMO ERA A MINHA ESCOLA:** narrativas dos futuros professores de Ciências e  
Biologia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como  
requisito parcial para obtenção do grau de Licencianda  
em Ciências Biológicas, Faculdade de Ciências  
Biológicas, Instituto de Estudos Costeiros, Universidade  
Federal do Pará

Data de aprovação: 24/06/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Sandra Nazaré Dias Bastos (Orientadora)**  
**IECOS/FBIO/UFPA**

---

**Profa. Dra. Lilliane Miranda Freitas**  
**IECOS/FACIN/UFPA**

---

**Profa. Dra. Rafaela Lebrege Araújo**  
**IECOS/FACIN/UFPA**

Dedico este trabalho aos meus pais pelo apoio incondicional durante toda a minha trajetória, sem vocês nada disso seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus por ter sido a minha força primordial e o meu sustento nos momentos de fraqueza.

À minha família pelo apoio incessante, especialmente meus pais Dulcivanete Pinheiro e Antônio Afonso e a minha irmã Iasmyn Pinheiro por sempre acreditarem em mim e por não me deixarem desistir do meu sonho. Essa vitória é nossa!

À minha orientadora profa. Dra. Sandra Bastos, por toda paciência e amparo durante todo esse período, desde o início da minha trajetória acadêmica, nas primeiras aulas que ministrou para a minha turma até a finalização desse trabalho;

Aos meus amigos da Bio15 que sempre estiveram comigo e que me ajudaram, mesmo que de forma inconsciente, nos momentos mais difíceis. Em especial Vinícius Maciel, Lucélia Cruz e Lucas Bentes, a amizade de vocês tornou mais leve e feliz o meu caminhar. Muito obrigada a todas as memórias que fizemos juntos, por todas as experiências e sensações compartilhadas.

## RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo discutir memórias escolares trazidas por licenciandos em Biologia no sentido de mapear em suas narrativas as relações que são estabelecidas entre as memórias escolares e a formação docente. Com isso, buscamos identificar e mapear nesses episódios narrados, elementos e sentimentos que possam nos dizer como veem a escola e as relações que ali se estabelecem e o que trazem dali para o futuro profissional. Tomamos como fontes de pesquisa as narrativas individuais de graduandos do 5º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas produzidas no contexto do Estágio Supervisionado I, quando produziram um exercício de reflexão um texto narrativo com o título “Como era a minha escola?” Tomamos como elementos norteadores os seguintes questionamentos: Como descrevem a estrutura física da escola? Quais personagens aparecem nas narrativas? Quais sentimentos destacam? Após a análise das narrativas mapeamos a presença de alguns lugares favoritos na escola, pois é bastante recorrente nas narrativas dos licenciandos. O refeitório, as quadras de esportes e as salas de leitura são lugares apresentados como uma espécie de fuga da sala de aula ou como refúgio diante de situações difíceis vivenciadas pelos alunos. Observamos também que as chamadas “aulas diferenciadas” como as aulas práticas, de campo e as excursões são trazidas como uma alternativa para as aulas ditas “tradicionais” e como estratégia que contribui e facilita o aprendizado. Também são mencionados nesse caminho as Feiras de Ciências. As narrativas trazem ainda as lembranças dos professores que marcaram a vida e até influenciaram, de certa forma, a conduta dos licenciandos. Se por um lado algumas lembranças remetem a experiências ruins, outras trazem professores que foram lembrados pela forma de ensinar, e pelo vínculo estabelecido por um gesto, uma conversa, um momento de atenção, ou até mesmo uma canção que foram recordações acionadas como referências positivas da vida escolar. Nossos resultados nos permitem inferir como a vida na escola é parte importante do repertório que o futuro professor irá dispor em sua vida profissional. É também daí que ele vai retirar subsídios para sua prática pedagógica, pois a forma como, no presente, ele vê a escola pode nos dar pistas de como ele poderá lidar com esse ambiente quando for professor.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores de Biologia; Memórias da escola; Ensino de Ciências.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | <b>8</b>  |
| <b>2 MATERIAL E MÉTODOS</b>  | <b>10</b> |
| <b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>  | <b>11</b> |
| 3.1 PARA ALÉM DA SALA DE AULA: TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES                                  | 11        |
| 3.2 QUANDO AS ATIVIDADES SÃO DIFERENCIADAS: FEIRAS PEDAGÓGICAS, EXCURSÕES E AULAS PRÁTICAS | 15        |
| 3.3 PROFESSORES INESQUECÍVEIS: A MARCA QUE SE IMPRIME NA FORMAÇÃO DOCENTE                  | 22        |
| <b>3.3.1 Professores para esquecer</b>   | <b>23</b> |
| <b>3.3.2 Professores para sempre lembrar... e seguir!</b>                                  | <b>27</b> |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>32</b> |
| <b>5 REFERÊNCIAS</b>   | <b>34</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar assume diversas funções que extrapolam a dimensão pedagógica, didática e formativa. Há o papel socializador e relacional; a função lúdica e a função transformadora (NETO; SANTOS, 2017). Para esses autores, trata-se de um espaço privilegiado em que as habilidades sociais de um indivíduo começam a ser desenvolvidas, seja a partir de seu convívio com os colegas de classe, ou com os professores e/ou funcionários em geral. Além disso, é também um ambiente que facilita a vivência de inúmeras e diferentes experiências afetivas (positivas ou negativas), que podem impactar significativamente no desenvolvimento de um indivíduo.

Para Silva (2010) registramos de forma seletiva em nossos arquivos mentais apenas aquilo que nos parece relevante. Porém, os critérios que norteiam essa seleção não se situam no plano da consciência e não temos domínio sobre eles. Por isso, muitas vezes, nos surpreendemos com as coisas que conseguimos lembrar.

Talvez, o que achamos pertinente registrar em nossas lembranças, tenha a ver com a importância que aquela situação teve em nossas vidas. Algo que nos impactou de alguma forma e que nos tocou de forma diferenciada e que por isso, se transformou em uma experiência que mereceu ser evocada. Como defende Jorge Larrosa Bondía,

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002).

Para Santos (2008) o discurso dos alunos sobre a vida na escola é uma combinação de múltiplas vozes que podem ser da própria instituição, enquanto estabelecimento de ensino, como também da educação, da família, das várias áreas de conhecimento que definem as práticas escolares. Para a autora essas vozes não são fantasmas, mas, ao contrário, são materializadas em práticas, em modos de subjetivar, em modos de se relacionar.

Nesse sentido, tomamos a memória não apenas como um ato evocativo simplesmente, mas, como uma competência humana de construir sentido para as próprias experiências e que ocupa um lugar de destaque no centro das preocupações humanas, (SANTANA, 2016). Para este autor,

a memória se inscreve enquanto uma estratégia para ressignificar as experiências do presente, ou como possibilidade de reinvenção de sentidos para o cotidiano [...]. Vista desse modo, a memória se transforma em sinônimo de resistência contra os esvaziamentos de sentido, que retiram dos ambientes escolares aquilo que eles têm de mais genuíno, as suas dimensões relacionais e afetivas.

Ao defender que a escola é um lugar de memória e de pertencimento, Santana (2016) alerta que isso implica no reconhecimento de que nela é possível a construção das identidades sociais e coletivas e que esse processo não acontece pela simples justaposição da memória individual dos alunos. Para o autor, a memória coletiva está vinculada a um grupo social e só tem sentido enquanto faz parte da vivência dos seus participantes, de sua vida cotidiana.

A pessoa vive e conhece a sua condição através dos grupos a que pertence: família, trabalho, vizinhança, escola, entre outros tantos grupos aos quais pertencemos, participam simultaneamente na dimensão psicológica dos seus membros e na dimensão estrutural de um sistema social (NASCIMENTO, 2007). Cada pessoa se constrói psicologicamente com um “eu” a partir da sua leitura do grupo de que faz parte. O grupo primário revela-se assim como a mediação fundamental entre o social e o individual.

Diante disso, evocar memórias desse grupo em particular pode nos trazer pistas valiosas de como vemos e vivemos esse espaço. Como as memórias ali construídas podem, no presente, se manifestar na vida profissional, uma vez que é impossível negar como as experiências que vivemos no contexto escolar são marcantes, sejam elas boas ou ruins, e muitas delas certamente serão levadas para o resto da vida e podem determinar como nos conduzimos, por exemplo, em nossa vida profissional.

Segundo Porto (2015) as narrativas inserem-se em um projeto teórico e profissional que busca compreender biograficamente a formação com intuito de propor ações e intervenções transformadoras da prática docente e com isso criar outras possibilidades de ser professor.

Levando isso em consideração, nosso trabalho tem como objetivo discutir memórias escolares trazidas por licenciandos em Biologia no sentido de mapear em suas narrativas as relações que são estabelecidas entre as memórias escolares e a formação docente. Com isso, buscamos identificar e mapear em episódios, elementos e sentimentos que possam nos dizer como veem a escola e as relações que ali se estabelecem e o que trazem dali para o futuro profissional.

Reiteramos que ao trabalhar com esse repertório de lembranças nossa intenção não é julgar ou pôr sob questão o que foi vivido. Nossa intenção reside em problematizar os julgamentos que não raramente fazemos sobre a escola, sua estrutura, seus professores e alunos. Julgamentos estes que às vezes são muito duros, principalmente quando se considera a escola pública, lugar de onde a maioria dos licenciandos são oriundos e onde possivelmente vão trabalhar como professores de Ciências e Biologia.

Assim, nosso estudo busca analisar as narrativas de estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas, produzidas no âmbito do estágio supervisionado, com o objetivo não de julgar ou qualificar o que dizem, mas de encontrar pistas de como essas memórias, reverberando no presente, nos dizem sobre o que é esse espaço e o que é ser professor.

Como afirma Oliveira (2006) quando escrevemos sobre nossa vida na universidade revisitamos imagens, modelos, comportamentos, processos de socialização, valores e práticas docentes. Nas palavras da autora, é a partir

desta experimentação que é a produção narrativa, que podemos, no movimento de relembrar e esquecer, tentar criar outras possibilidades, outras referências na nossa construção como pessoa e como professor. A propósito: o que está em questão são as inúmeras aprendizagens que podemos (re)conhecer a partir do que nos tornamos, do que fizemos e fizemos conosco, do que somos e ainda poderemos ser, proporcionadas pelo tempo e o espaço de formação e desenvolvimento profissional da educação superior.

## 2 CONSTRUINDO DADOS COM MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Para realização desse trabalho, tomamos como fontes de pesquisa as narrativas de graduandos em Ciências Biológicas produzidas no contexto do Estágio Supervisionado I, disciplina ofertada no 5º semestre do curso e que discute a caracterização da escola como espaço de educação formal.

Como atividade avaliativa foi solicitado aos alunos que produzissem uma narrativa individual com o tema: “Como era a minha escola?” com o objetivo de discutir as percepções que traziam desse ambiente.

Tomamos como *corpus* de análise o material produzido por duas turmas: Biologia/2013 e Biologia /2014. Constituiu-se um conjunto de cinquenta e duas redações, assim distribuídas: 25 pertencentes à turma de Biologia/2013 e 27 referentes à turma da Biologia /2014.

Cada narrativa foi lida e transcrita em meio digital para que pudéssemos destacar os principais elementos trazidos pelos alunos para descrever e contar a sua escola a partir dos seguintes elementos norteadores:

Como descrevem a estrutura física da escola?

Quais personagens aparecem nas narrativas?

Quais sentimentos destacam?

A partir desses recortes montamos categorias de análise para discutir à luz da literatura a percepção que esses alunos trazem acerca da escola, quais as relações destacam como importantes de serem lembradas, que elementos trazem para descrever sua trajetória escolar. Ressaltamos que realizamos alguns recortes nas narrativas sem que isso resultasse em perda de

sentido. Para preservar a identidade dos licenciandos, não citaremos seus nomes e as narrativas serão indicadas pelo número de registro em nosso banco de dados.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os principais componentes que apareceram nas redações foram: visões de escola pública e escola particular, espaços escolares, professores marcantes, as figuras do professor e do diretor, lugares utilizados para a socialização, os momentos bons e ruins vividos na escola, a escola como sendo um bom lugar para estar, as relações mantidas na escola (com os demais alunos e funcionários), as atividades extraclases, seus lugares favoritos na escola e a relação da escola com o vestibular.

Entre esses, os que mais se destacaram, aparecendo em diversas narrativas, tanto da turma de 2013 quanto da turma de 2014 foram: Os espaços escolares, presente em 41 das 52 redações (total), em seguida, as atividades didáticas realizadas fora da sala de aula, estando presente em 24 redações, logo após apresentam-se as representações da escola (visões da escola pública e escola particular), aparecendo em 22 redações e posteriormente o componente: professores marcantes, existente em 17 redações do todo. Cada um destes elementos terá ênfase e serão descritos em categorias e discutidos a seguir.

**Quadro 1** – Categorias e elementos presentes nas narrativas das turmas de Biologia/2013 Biologia/2014.

| <b>Categorias</b>        | <b>Repetição nas narrativas</b> | <b>Elementos</b>  |
|--------------------------|---------------------------------|---|
| Espaços escolares        | 41                              | Espaços escolares, lugares utilizados para a socialização, seus lugares favoritos na escola.  |
| Atividades didáticas     | 24                              | As atividades extraclases   |
| Representações da escola | 22                              | Visões de escola pública e escola particular, os momentos bons e ruins vividos na escola, a escola como sendo um bom lugar para estar, a relação da escola com o vestibular |
| Professores marcantes    | 17                              | Professores marcantes, a figura do professor e do diretor, as relações mantidas na escola (com os demais alunos e funcionários)   |

FONTE: De autoria própria.

### 3.1 PARA ALÉM DA SALA DE AULA: TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

A visão de muros, portões, paredes erguidas formando salas, corredores, um amplo ou pequeno espaço utilizado para socialização, para a alimentação, para a prática de atividades (esportivas ou culturais), oficializam o nosso primeiro contato com a escola. Tudo o que vemos determina, no primeiro momento, a relação que será estabelecida entre nós e a escola, e num segundo momento, a nossa convivência com as demais pessoas que ali estudam e trabalham, complementam a nossa perspectiva acerca daquele espaço, que se tornará tão familiar ao passar dos anos.

A familiaridade criada com a escola nos permite escolher, dentre tantos lugares ali existentes, um favorito. Essa preferência possui diversas origens, e vai desde a seleção de locais tranquilos e “isolados” a zonas mais agitadas e barulhentas, cada qual com suas particularidades.

Casassus (2007, *apud* SANTOS, 2013, p. 14 e 15) fala sobre a escola para além dos espaços físicos, defendendo que as interações que ali acontecem interferem nos processos de aprendizagem além de definir o modo como ela existe. Nas palavras do autor:

Quando se diz ‘uma escola’, em geral pensa-se num lugar onde se dá aula com quadros-negros e escritórios; ou então num lugar onde se dá aula; onde interagem grupos de pessoas de diversas gerações. Mas o que caracteriza essa escola não são essas coisas. O que caracteriza uma escola é sua forma particular de existir. A forma de existência da escola é dada por um fluxo de interações entre pessoas. Notemos que o fundamental nesta noção de escola é a idéia de que seus elementos coconstituintes não são objetos e sim ‘pessoas que interagem’. Quando se observa a interação que caracteriza o tipo de entidade que é uma escola, vê-se que não se trata de qualquer fluxo genérico de interações. É um tipo de fluxo particular, modelado por uma estrutura composta por um conjunto de normas, cultura e modelos que dão coerência ao fluxo [...]. Essas interações fluem mediadas pela intenção de produzir aprendizagens. De fato, pode-se dizer que uma escola tem prédios, normas e esse tipo de coisas. Porém a sua unidade, o que permite que se diga ‘é uma escola’ emerge do ‘modelo das interações humanas’. O modo de existir da escola é, então, o de um modelo de interações entre sujeitos.

Segundo Felipe (2009 *apud* FELIPPE et al, 2016, p. 110), o conceito de identidade de lugar alimenta-se dessas considerações para revelar um estado de reconhecimento por parte de um indivíduo de um cenário específico, com o qual ele relaciona valores, significados e sentimentos.

De acordo com Santos Júnior (2013, p. 18) os sujeitos estão implicados subjetivamente no ambiente escolar e constituem, a partir de suas vivências, significações e mobilizam afetos para criar um “clima emocional”.

A presença de um lugar favorito na escola é bastante recorrente nas narrativas dos licenciandos. O refeitório, as quadras de esportes e as salas de leitura são lugares apresentados

como uma espécie de fuga da sala de aula ou como refúgio diante de situações difíceis vivenciadas pelos alunos:

*“Tinha também a cantina, que era um dos melhores lugares do colégio. Outro lugar interessante eram as quadras que na hora do recreio sempre brincávamos de tudo”* (Narrativa 11).

*“Gostava da quadra de esporte, pois sempre jogava futsal, mas, o que eu gostava mais era um lugarzinho de baixo de uma árvore. Toda vez que tinha algum problema e não podia estar no meu quarto era pra lá que me refugiava”* (Narrativa 14).

*“[...] Gostava daquele lugar e principalmente da sala de biblioteca, que era pequena, mas cheia de livros”* (Narrativa 16).

*“[...] o refeitório era um dos meus lugares preferidos”* (Narrativa 22).

*“[...] o 1º andar, ficavam as salas de informática, leitura, um depósito, secretária, direção, coordenação e o melhor lugar: o refeitório”* (Narrativa 23).

*“[...] um dos melhores espaço era o refeitório, pois eram servidos lanche de manhã, almoço, lanche da tarde.”* (Narrativa 27).

É notável a escolha de lugares que, mesmo no interior da escola, tenham um caráter mais “informal” quando comparados com a sala de aula. A preferência é por quadras de esportes, ambiente onde os alunos podem brincar, se exercitar e socializar com os demais. Locais mais calmos, como a biblioteca e o mais citado entre os alunos, o refeitório, espaço que além de ser utilizado para alimentação também permite que os alunos desenvolvam suas habilidades sociais com os demais alunos e funcionários da escola, estabelecendo laços afetivos, descansem e se distraiam do horário fixo de aulas. Dentre os espaços citados pelos alunos nas redações, o refeitório é o que se faz mais presente.

O refeitório é um local na escola de atividade e interação social, um lugar que colabora para o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos, possibilitado pelo contato mais próximo com os colegas que estudam na mesma sala e também aqueles que pertencem a outras séries, e pela liberdade de estar em um ambiente de interações livres, onde a supervisão de adultos não é intensificada.

O horário do intervalo, ocasião essa em que o refeitório fica repleto de alunos (de todas ou da maioria das salas), é a hora mais aguardada e a mais oportuna para o convívio social dos estudantes. “Muitas vezes, trata-se do único momento em que os alunos podem fazer opções: com quem conversar, de quem se aproximar, onde e como brincar. É o espaço-tempo que os convida a explorar diferentes percursos e aprender algo mais sobre relações grupais” (IAVELBERG, 2010).

No momento da refeição, que acontece no intervalo, é comum que vejamos vários alunos reunidos em grupos, se alimentando e interagindo em conjunto. Segundo Nadal (2009) ninguém faz uma refeição apenas para matar a fome. O tempo que se abre na rotina para comer sempre teve, ao longo da história, uma função social. As horas do almoço, do jantar ou do café também são usadas pelas pessoas para compartilhar um prazer e modo de ser e viver. Ou seja, o ato de comer em grupo, além de satisfazer uma necessidade humana essencial, também estimula a sociabilidade e a integração entre as pessoas. De acordo com Gimenes-Minasse (2017, p. 254 e 255):

O termo comensalidade pode ser descrito como o ato de compartilhar um alimento ou uma refeição [...]. A comensalidade implica no exercício de sociabilidade, que é descrita por Baechler (1995) como a capacidade humana de estabelecer laços, conectando mesmo que momentaneamente, os indivíduos envolvidos. Como observam Lashley, Morrison e Randall (2005), a comensalidade é dotada de funções sociais e simbólicas que a tornam uma importante estratégia para a criação e o fortalecimento de laços entre pessoas. Ser convidado para uma refeição compartilhada é um símbolo de aceitação e pressupõe a existência de uma proximidade (social e/ou afetiva) entre as pessoas ou pelo menos da promessa desta proximidade.

O mesmo autor, citando Fischler (2011) reitera que as refeições criam laços de amizade e que permitem a inserção dos alunos em determinados grupos. Nas palavras dos autores:

A comensalidade produz laços, pressupõe ou estabelece intimidade, sendo capaz ainda de preservar e revitalizar laços de parentesco, bem como criar e reforçar um parentesco “artificial” a partir de laços fraternais entre amigos. Tem-se, então, que a comensalidade não apenas age como uma forma de conexão com o outro, mas também constitui um meio de aprender sobre o outro e inserir-se – bem como manter-se – simbolicamente vinculado a um determinado grupo.

Assim sendo, o espaço do refeitório e o horário do intervalo são designados, pelos estudantes, a exercer essa função social, tendo a comida oferecida pela escola, como mediadora e integradora das interações sociais desenvolvidas entre eles. A união destes elementos transforma o local e o momento, o favorito entre os alunos.

Existe uma frente de pesquisa nomeada ambientes restauradores (*restorative environments*) que visa identificar ambientes capazes de restaurar o indivíduo do estresse e da fadiga mental (GRESSLER, GÜNTHER, 2013). Felipe et al (2016) baseados em estudos realizados por diversos autores, destacam que o uso intenso e prolongado da atenção dirigida acarreta fadiga, perda de concentração, irritabilidade, colocando a pessoa em risco de estresse. Nesse contexto os ambientes restauradores, por não exigirem esforço da atenção, dariam à pessoa a possibilidade de recuperar a capacidade de atenção perdida, circunstância acompanhada de sensações de bem-estar.

Provavelmente isso explica a escolha dos alunos por espaços como a quadra de esportes, o refeitório etc., ambientes que se encontram exteriormente às salas de aula, sendo eles uma

forma de escapar de suas obrigações escolares diárias e restabelecer sua atenção envolvida nas aulas, além de promover por essa mesma razão, um vínculo afetivo com o local (FELIPPE et al, 2016).

A relação afetiva com esses lugares pode estar relacionada com a ausência de regras e vigilância (ao contrário do que acontece na sala de aula, por exemplo); nesses locais não é necessário seguir uma conduta rígida e o aluno se sente mais livre pois está em ambientes que considera agradáveis e livres de tensão (SANTOS JUNIOR, 2013).

O pátio, a quadra de esportes e o refeitório trazem significações de prazer e brincadeira, assim como sentimentos de alegria. Mesmo que na quadra normalmente sejam relacionadas às aulas de Educação Física, ela não tem a mesma significação de uma sala de aula comum (SANTOS JUNIOR, 2013).

Por essa razão é importante que esses ambientes, que possuem um potencial restaurador, sejam reconhecidos como tal, promovendo a reflexão e o zelo sobre esses locais, e posteriormente repensados para que se possa ampliar suas capacidades.

### 3.2 QUANDO AS ATIVIDADES SÃO DIFERENCIADAS: FEIRAS PEDAGÓGICAS, EXCURSÕES E AULAS PRÁTICAS

O processo educacional reconhecido nacionalmente e a metodologia mais utilizada nas escolas brasileiras, a dita tradicional, resistem há muito tempo e continuam predominantes, no cenário nacional, até este momento. É necessário, entretanto, entender que o ensino tradicional visto hoje, passou por diversas alterações ao longo da sua história (LEÃO, 1999, p. 188). Todavia continua com suas essências fundamentais: o professor, detentor de todo conhecimento, como figura fundamental do processo de ensino aprendizagem e único transmissor, o aluno como sujeito passivo e o conhecimento cumulativo.

Quando recordamos de nosso período como estudantes na escola, é possível identificar pelo menos uma das características, senão todas elas, que são pertencentes a forma de ensino tradicional. Eram aulas expositivas, a figura do professor no centro da sala explicando o assunto presente no livro, a sala em silêncio tentando absorver toda verdade dita pelo mestre, para logo em seguida, realizar uma atividade para memorizar os conceitos vistos na aula e etc. Essas aulas repetitivas e monótonas, depois de certo tempo tornam-se cansativas e desestimulantes, os estudantes se dispersam por não se sentirem integrados a aula e o rendimento na disciplina pode ser comprometido. Para reestabelecer a atenção e o interesse pelas aulas, é preciso que o professor inove, apresente uma forma alternativa de aprendizagem, que motive, desperte o interesse e desafie o aluno.

As chamadas “aulas diferenciadas”, como o próprio nome já diz, são aulas que fogem do ensino tradicional e funcionam como um instrumento que contribui e facilita o aprendizado. No ensino da biologia, as aulas diferenciadas são extremamente relevantes, visto que, existem nessa disciplina diversos conteúdos e conceitos que podem ser considerados abstratos e de difícil compreensão por parte do aluno (FAVORETTI, 2019). Elas incluem aulas práticas, dentro (laboratórios ou nos demais espaços escolares) ou fora do ambiente escolar (realizando excursões aos entornos da escola, em praças públicas, em campos preservados e etc.), e também a utilização de espaços não formais de ensino (museus, zoológicos, jardins botânicos, planetários...). Além dessas, as atividades extracurriculares propostas pela escola, como: feiras culturais, jogos, o festejo de datas comemorativas, realização de saraus, entre outros, também funcionam como uma ação motivacional para os estudantes e são aguardadas durante o ano letivo com muito entusiasmo, por serem atividades singulares e por geralmente ocorrerem somente uma vez ao ano.

Nos textos analisados, as práticas descritas anteriormente são mencionadas muitas vezes e por grande parte dos educandos, como podemos observar nos trechos a seguir:

*“Sempre gostei também **das excursões a campo**, sendo que foi em uma delas que escolhi qual curso e qual localidade me proporcionava o que eu queria.”* (Narrativa 2).

*“Aconteciam **festas juninas, feira de ciências, programação de Natal** e um dos eventos que parava a escola, a semana da pátria.”* (Narrativa 5).

*“Lembro que todos esperavam ansiosamente pela **feira cultural**, que uma vez ao ano, lotava as salas com alunos e não alunos, que ficavam encantados com a diversidade de coisas que havia sido preparado para a exposição.”* (Narrativa 10).

*“Passávamos por momentos muito bons, como os **jogos internos, feira pedagógica e semana da pátria**.”* (Narrativa 11).

*“Outro fato que marca a minha escola é que ela sempre incentivava o estudo das ciências, **com excursões e aulas práticas** no Museu Emílio Goeldi, planetário, parque zoológico, mangal das garças, entre tantos lugares.”* (Narrativa 15).

*“[...] era ótimo participar das atividades propostas pelo colégio, com datas comemorativas e principalmente **as feiras de ciências** que sempre eram vistas como algo que era necessário para a formação dos alunos, e pelo que elas representavam como atração para as outras pessoas.”* (Narrativa 17).

É possível observar o quanto esses eventos e atividades são recorrentes na memória dos alunos e como essas lembranças são guardadas de maneira positiva. Antes de descreverem os projetos que ocorriam em suas escolas, os estudantes expressam no início de seus depoimentos como era satisfatório participar das atividades práticas.

As aulas práticas juntamente com as excursões são mencionadas por vários alunos, destacamos aqui cinco trechos a partir das redações, que destacam a importância desses componentes na vida escolar. Diversos autores ressaltam a importância e a eficácia dessas atividades no processo de ensino e aprendizagem e na formação do pensamento crítico e investigativo. Para Seniciato e Cavassan (2004):

[...] as aulas de Ciências e Biologia desenvolvidas em ambientes naturais têm sido apontadas como uma metodologia eficaz tanto por envolverem e motivarem crianças e jovens nas atividades educativas, quanto por constituírem um instrumento de superação da fragmentação do conhecimento.

Para Viveiro e Diniz (2009) as atividades de campo se constituem como estratégias importantes para o ensino de Ciências, uma vez que permitem explorar uma grande diversidade de conteúdos, motivam os estudantes, possibilitam o contato direto com o ambiente e a melhor compreensão dos fenômenos.

Desse modo, a prática de campo proporciona ao aluno vivenciar e interagir com fenômenos, reconhecer e observar novos seres vivos, que na maioria das vezes só veria através de imagens e conceitos, muitas vezes fracionados, em sala de aula. Essa oportunidade de presenciar o acontecimento, o “ver com os próprios olhos”, a experiência do novo, a sensação de estar participando ativamente daquele momento, despertam o interesse do aluno, por estarem diante de uma novidade. Sendo assim, ao conceber essa atividade diferenciada, o professor tende a motivar e estimular os alunos a participarem espontânea e ativamente da mesma, permitindo desta forma, que o educando passe a ser um integrador do seu processo de formação e da construção do seu conhecimento.

Além disso, as atividades de campo oportunizam ao professor explicar mais sobre um determinado conteúdo e explorá-lo com maior eficácia, aproveitando-se da diversidade que o ambiente possui. Assim como, de acordo com o conteúdo, permear o conhecimento de outras disciplinas. Assim expressam Andrade e Massabni (2011):

A compreensão de um só fenômeno não dá conta de explicar a complexidade e riqueza de fenômenos naturais estudados, e a prática permite explorar outros conceitos envolvidos no fenômeno, assim como relacionar áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade.

Em concordância com Fernandes (2007), as atividades de campo podem além da aprendizagem também percorrer por aspectos ligados a afetividade, levando a três linhas de avaliação de ganhos. Uma delas diz respeito aos ganhos de sociabilidade, de modo particular a autoestima, a capacidade de trabalho em equipe e relacionamento entre colegas e professores. Outra linha refere-se à associação dos ganhos dos aspectos afetivos aos aspectos cognitivos,

sugerindo que os ganhos afetivos promovam a aprendizagem de conteúdo. Finalmente, a terceira linha refere-se aos aspectos ligados à afetividade com o desenvolvimento de valores e atitudes em favor à conservação ambiental.

Nesse seguimento, é importante frisar o modo que as excursões a campo favorecem a socialização e o vínculo afetivo, tanto entre os estudantes quanto entre professor e aluno e a relevância deste processo.

A própria dinâmica da aula de campo é mais favorável ao diálogo e à manifestação espontânea, se comparada a uma aula teórica tradicional (SENICIATO; CAVASSAN, 2008). O professor pode usufruir dessa situação e propor atividades investigativas, de sensibilização para as questões ambientais, entre outras, que instiguem e envolvam os alunos, e que proporcionem o debate entre eles. Para Oliveira e Correia (2015) esse processo de conversação e socialização entre grupos é de grande valia, pois ocorre uma colaboração recíproca na construção do conhecimento, possibilitada pela socialização entre esses grupos e no envolvimento com o ambiente.

Essa relação que se estabelece na aula de campo pode abrir espaço para o surgimento de sentimentos positivos nos alunos, como a motivação e o interesse. Os alunos se sentem mais motivados em aprender quando gostam e sentem prazer na atividade (SENICIATO; CAVASSAN, 2008). Uma vez motivados, os alunos tendem a se envolver nas situações, desenvolvendo assim atitudes positivas relativas à Ciência (DOURADO, 2006) bem como a curiosidade e afinidade para com os conteúdos abordados e o ambiente estudado.

Seniciato e Cavassan (2004) discorrem sobre como as aulas de campo em ambientes naturais favorecem a manifestação de sensações e emoções nos alunos, que normalmente não se manifestariam em aulas essencialmente teóricas, e como esses sentimentos podem influenciar de forma decisiva na aprendizagem. Os autores revelam o aparecimento de sensações de bem-estar e conforto, relacionadas a aspectos físicos e sensoriais, tais como a sensação de frescor, o cheiro agradável e a beleza do local. Estas sensações geram, por sua vez, o sentimento de calma, liberdade, paz e empatia com a natureza, tendo destaque o envolvimento dos alunos com as pessoas que conduziram a aula de campo. A forma como as aulas de campo foi realizada estimulou a relação de confiança e a sensação de segurança dos alunos com as monitoras. Essa relação foi também determinante para envolvê-los na aula. As emoções sentidas pelos alunos influenciaram de forma crucial o processo de aprendizagem.

Todas as emoções e sensações surgidas durante a aula de campo em um ambiente natural podem auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, à medida que os alunos recorrem a outros aspectos de sua própria condição humana, além da razão, para compreenderem os fenômenos (SENICIATO; CAVASSAN, 2004).

Deste modo, é notável perceber como além das sensações e emoções oriundas do contato com a natureza, o vínculo que também é estabelecido entre professor e aluno, e como a figura do professor e o seu comportamento mediante a atividade proposta é importante, tanto por contribuir com o processo de construção do conhecimento, como também por ficar marcado na memória dos alunos.

Essas memórias e vivências podem influenciar na escolha da vida profissional dos educandos (como afirma o autor da narrativa 2, ao dizer que “*foi em uma delas que escolhi qual curso e qual localidade me proporcionava o que eu queria*”, projetando ao seu futuro profissional uma experiência que viveu enquanto aluno da escola básica.

Para Feitosa de Andrade e Massabni (2011) “os professores, ao decidirem como desenvolver suas aulas, realizam julgamentos pessoais sobre como devem agir, avaliando crenças, valores e conhecimentos adquiridos na formação e no exercício profissional.” Fica evidente nos trechos transcritos das redações o quanto os alunos prezam e valorizam essa atividade e que de fato, foram relevantes na sua escolha profissional.

Diante disso, é indiscutível o valor que as aulas de campo, tem no processo de conhecimento e na vida dos alunos. E por serem tão determinantes, elas precisam ser previamente pensadas, elaboradas e estruturadas de acordo com o perfil de cada turma, para que não ocorra apenas a mudança de local e a didática continue a mesma da sala de aula.

No entanto, algumas circunstâncias impedem ou dificultam a realização destas atividades pelos professores. Entre elas estão a falta de um lugar apropriado, o custo de transporte, a quantidade de alunos por turma, alguns professores não dispõem de tempo necessário para arquitetá-las e colocá-las em prática em uma aula de aproximadamente 45 minutos, visto que muitos deles lecionam em diversas turmas e escolas, entre outros.

Contudo, existem alguns recursos que podem ser empregados nesses casos. Os ambientes em torno da escola (interior e exterior da escola, praças, as ruas, as casas, etc.), a própria casa do aluno, são exemplos que podem ser levados em consideração. Recordo de uma aula prática que tive durante o ensino médio, estudávamos botânica, a professora nos levou para o lado de fora da escola e pediu que procurássemos por algumas flores e identificasse as partes dela. Foi a única prática que tive e me marcou profundamente, por ser uma novidade e pela facilidade que foi aprender daquela forma.

Por ser algo tão singular e que traz tantos benefícios a vida dos alunos, as excursões devem ser melhor discutidas e consideradas, pelo núcleo escolar como um todo, afim de serem potencializadas como instrumento e facilitadora do conhecimento, serem amplamente vivenciadas e empregadas com maior frequência no cotidiano escolar.

Em conjunto com as aulas de campo, temos também as feiras de ciências/feiras pedagógicas ou feiras culturais sendo amplamente mencionadas nas narrativas dos educandos. É possível comprovar, por meio dos trechos que foram expostos nesse trabalho, o entusiasmo com que os alunos relembram destes eventos, ao apontar em seus relatos o quanto ficavam ansiosos à espera da realização da feira (Narrativa 10), e como era prazeroso participar destas atividades (Narrativa 17).

As Feiras de Ciências são eventos que podem fazer parte do calendário escolar e não raramente envolvem a comunidade em geral. Nesse momento os alunos promovem a exposição de seus trabalhos e tem a oportunidade de apresentar ao público a discussão dos conhecimentos assimilados com a elaboração do projeto desenvolvido, as metodologias de pesquisa empregadas além da criatividade empregada na exposição dos resultados alcançados (VASCONCELOS et al 2015 apud NEVES; GONÇALVES, 1989; LIMA, 2008). Para Lenz e Herber (2013) o objetivo de uma Feira de Ciências é:

apresentar para a comunidade escolar trabalhos desenvolvidos por alunos. No desenvolvimento desses trabalhos temos objetivos mais específicos, tais como: despertar o interesse pela investigação científica; estimular o desenvolvimento do método científico; desenvolver competências e habilidades relacionadas com o fazer científico; desenvolver o senso crítico; despertar o senso de cooperação; promover a interação comunidade-escola; incentivar estudantes a seguirem carreiras científico-tecnológicas; perceber a importância da multidisciplinaridade no desenvolvimento da Ciência.

Tornando o aluno protagonista na ação ensino-aprendizagem, a feira de ciências se enquadra na metodologia do ensino por pesquisa e no ensino por investigação, que leva o aluno a um processo de indagação, de busca por respostas, de construção e também de reinterpretação de conceitos já estabelecidos. “É uma abordagem didática que permite o planejamento, o questionamento e a construção do próprio conhecimento” (BRITO, et al, 2018). É o que Ferraz (2016) classifica como ensinar ciências fazendo ciências. De acordo com a autora:

A proposta de Ensinar Ciências Fazendo Ciência aponta para a perspectiva metodológica da investigação em que o aluno assume um papel central no processo do ensino e da aprendizagem, enquanto sujeito ativo e de construção do seu conhecimento. Assenta-se na dúvida, na elaboração de hipótese, na experimentação e na construção e desconstrução de conceitos que ganham significado para o estudante. O professor assume também um papel importante de mediador, o que o torna imprescindível no acompanhamento, estimulação, e organização das aprendizagens. Assim, o erro passa a ser concebido como etapa de construção das aprendizagens, possibilitando o crescimento intelectual e não um fim em si. É a partir do erro que novos questionamentos e hipóteses são gerados.

A mesma autora ressalta ainda que o método de investigação propõe a construção e apropriação do conhecimento pelo estudante, possibilitando o desenvolvimento de diversas

competências e habilidades, como: perguntar, levantar hipótese, buscar respostas, experimentar e concluir, estabelecer julgamentos, tomando decisões e atuando de forma crítica sobre questões da ciência e da tecnologia no nosso cotidiano, assim com desmitificar a ideia de que o fazer ciências é coisa de gênio e de gente grande.

Dornfeld e Maltoni (2011) relatam que as feiras de ciências são uma excelente oportunidade para os alunos deixarem de ocupar uma posição passiva no processo de aprendizagem. Isso porque, na elaboração dos trabalhos que serão expostos nas feiras, os estudantes interagem ativamente com o objeto da pesquisa, fazendo suas investigações, procurando por respostas, vivenciando os conteúdos, fazendo experimentações, analisando as informações e os resultados obtidos, levantando hipóteses, tirando suas conclusões, ou seja, de fato aprendendo na prática. Para esses autores o que motiva e desperta o interesse no estudante não é somente o fato dele participar e colaborar para a construção do trabalho e do seu próprio conhecimento, mas, saber que posteriormente o trabalho que foi executado e que “passou pelas suas próprias mãos” vai ser exposto para o público da escola e da comunidade. É o prazer de apresentar o trabalho para pessoas conhecidas como amigos e familiares e que foi concebido e executado com sua ativa participação.

Para Araújo (2015) as Feiras de ciências podem ser alternativas para proporcionar ou incentivar o exercício da crítica pessoal dos alunos e despertar a capacidade e vontade para auxiliar com a solução de problemas da comunidade. O autor ressalta ainda que as feiras de ciências devem promover a compreensão das ciências e o estreitamento com o cotidiano dos alunos e da comunidade. Nesse sentido, é importante que os professores, como mediadores dessa metodologia, instiguem os alunos a analisarem o cenário local, apontando e estudando questões que envolvam o cotidiano da comunidade. O fato do assunto estar ligado à sua realidade e ser de seu interesse, certamente impulsionará o empenho do aluno na construção e apresentação do trabalho.

O papel do professor nesse processo é primordial. Embora os alunos tenham uma participação ativa na escolha dos seus temas de pesquisa, a orientação do professor é indispensável e insubstituível na hora de apontar possíveis problemas de pesquisa, na indicação da metodologia adequada e na análise dos dados (ROSA, 1995). Burchard *et al* também alertam para falta de interesse e motivação que pode surgir em alguns alunos e que nesses momentos, o professor como mediador, precisa estar atento e contemplar e priorizar atividades que objetivam o interesse dos alunos, dando oportunidade para que todos participem.

O momento mais esperado pelos educandos e, sem dúvida, o ponto mais rico em aprendizagem é a hora da exposição dos trabalhos. É nesse momento que os alunos vão

compartilhar com o público suas produções, apresentar e repassar suas descobertas, responder possíveis dúvidas que surgirem, trocar ideias a respeito do seu trabalho, e poder acompanhar o trabalho de seus colegas. Há nesse momento uma troca de experiências e de saberes. Nas palavras de Dalcin *et al* (2005):

A realização de trabalhos investigativos, bem como a sua exposição em público, possibilita que “os jovens” pesquisadores adquiram capacidade de comunicação, de intercâmbio e construam novas concepções sobre o conhecimento de várias disciplinas, o que lhes permite uma visão de um mundo mais integrado e menos compartimentalizado.

Por esses motivos, as feiras de ciências são uma ótima oportunidade para os alunos se envolverem de forma bastante particular e até mesmo de forma afetiva com os temas dos trabalhos. É dessa forma que eles podem desenvolver e expressarem a sua criatividade, habilidades que lhe são próprias, a sua comunicação, e a sua criticidade.

Apesar disso, ainda existem alguns motivos que não permitem ou dificultam a realização dessas atividades nas escolas. Podemos citar novamente o grande número de alunos por sala, falta de tempo para os professores prepararem essas atividades e orientarem seus alunos, a falta de material didático para a execução, a falta de comprometimento de alguns alunos, entre outros. No entanto, por serem atividades que tanto contribuem para o crescimento dos alunos, seria interessante incorporá-la ao calendário letivo ao menos uma vez ao ano.

É importante frisar que para a realização desses eventos é necessária uma ação conjunta com a participação de toda a escola e devem ser pensadas com bastante antecedência antes da sua execução para que seja aproveitada ao máximo todas as suas particularidades e contribuições.

Vale ressaltar ainda que todas essas atividades (aulas de campo e feiras de ciências) devem ser previamente pensadas e estruturadas de acordo com o perfil de cada turma, e o professor fica encarregado de eleger qual atividade é mais apropriada para os alunos naquele momento. No entanto, alguns professores sentem dificuldade em planejar estas modalidades didáticas diferenciadas, por não dispor de tempo necessário para arquitetá-las e colocá-las em prática, visto que muitos deles lecionam em diversas turmas e escolas. Contudo, existem metodologias que são bastante acessíveis, de fácil funcionamento e de baixo custo, que podem ser empregadas nesses casos, como por exemplo, o método de demonstração ou experimentação, que podem ser realizados de forma simples e dinâmica e que permitem uma interação mais ativa e participativa dos alunos com o assunto tratado (WEISS, et al., 2014).

### 3.3 PROFESSORES INESQUECÍVEIS: A MARCA QUE SE IMPRIME NA FORMAÇÃO DOCENTE

Perpassando por tantas memórias, lembrando da escola, de seus ambientes, das inúmeras pessoas que por lá passaram, dos momentos inesquecíveis, das amizades criadas, em algum momento você lembrará de uma figura fundamental e extremamente importante: o professor. Esta figura que nos é apresentada quando começamos nosso percurso escolar e com quem temos contato diariamente, boa parte de nossa vida, certamente imprimiu sua marca em alguma etapa de nossas vidas. Quem se lembra, por exemplo, daquele professor que se tornou inesquecível pela maneira com que ministrava suas aulas? Daquele que explicava a matéria com tanta paixão e fascínio que te inspiram até hoje? Quem recorda daquele professor que preparava aulas diferentes e incríveis, que estimulavam a pensar e buscar por respostas? E daquele sorridente, que contava piadas, fazia paródias e tornava o assunto mais simples e prazeroso?

Em contrapartida, também podemos recordar daqueles que nos marcaram de maneira completamente negativa. Professores que utilizavam seu título e posição hierárquica para humilhar e mesmo ridicularizar seus alunos. Daqueles que até mesmo puniam com agressões físicas. Outros que não tinham tanto compromisso com o aprendizado de seus discentes e não se importavam com a qualidade da aula. Essas histórias, entre tantas outras, fazem com que as experiências vividas na escola sejam lembradas por toda uma vida.

Veremos a seguir, os relatos que trazem as lembranças dos professores que marcaram a vida e até influenciaram, de certa forma, a conduta dos licenciandos frente ao modelo de professor que querem (ou não) ser. Nessa seção, para melhor explorar as informações que encontramos, criamos duas categorias com para discorrer sobre os professores que mencionados nas narrativas.

#### 3.3.1 Professores para esquecer

*“Uma lembrança marcante que eu guardo do meu ensino fundamental, era quando a professora de matemática fazia uma fila e com uma palmatória de madeira fazia perguntas da tabuada, se alguém errasse a resposta, levava palmatória do colega que acertasse. Certa vez passei por um momento constrangedor quando errei a resposta e o meu colega, com maldade usou toda sua força para me dar uma palmada. Não aguentei a intensidade da palmada e comecei a chorar para a risada de todos. A professora simplesmente falou: o próximo!!”* (Narrativa 1).

*“Falando do lado ruim, me refiro aos professores chatos, que tanto eles como alguns alunos faziam bullying comigo, eu odiava quando era a aula deles. Esses professores me marcavam profundamente, eles me apelidavam, me criticavam, e me faziam passar por ridícula várias vezes perante a turma.”* (Narrativa 24).

*“Meu período na escola foi todo marcado por professores tradicionais, raras as exceções, e por visitas constantes à diretoria. Os alunos estavam sempre na posição de inferiores, éramos um copo vazio e a maioria dos professores era arrogante e não se importava se os alunos aprendiam ou não. O discurso era sempre o mesmo ‘se você não aprende é porque não presta atenção.’ Éramos induzidos a acreditar nisso e éramos absorvidos por esse modelo de ensino, e nos conformávamos e aceitávamos essa posição.”* (Narrativa 18).

*“Os professores eram dos mais diversos tipos, desde os mais exigentes que davam medo só de olhar, até aqueles mais largadões que não tava nem aí pra nós. Sempre preferimos o meio-termo.”* (Narrativa 10).

*“A equipe de professores era realmente formada por bons profissionais, salvo algumas infelizes exceções. A estrutura física da escola não era tão boa assim, mas o que realmente me incomodava era o estilo das aulas e o foco do ensino, que se preocupava apenas em preparar, ou melhor, em treinar os alunos para o vestibular. Apenas alguns professores, que merecem minha admiração, fugiam um pouco do sistema e abordavam algo que valesse a pena lembrar após o vestibular.”* (Narrativa 26).

Nota-se nas exposições acima que as atitudes tomadas pelos professores tiveram um peso negativo e se tornaram memoráveis na vida de seus alunos. A falta de sensibilidade por parte dos docentes despertou em alguns casos os sentimentos de humilhação, insegurança, indignação, insuficiência, vergonha etc. Tais comportamentos afetam diretamente a autoestima dos alunos e trazem consequências nocivas para seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Tassone (2000) alerta que as experiências vivenciadas em sala de aula ocorrem inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual.

As Narrativas 1, 18 e 24 trazem casos de violência praticada pelos professores tendo como vítima os alunos. Tais lembranças rememoram os traumas que essas ações provocam a partir de um tipo de violência física em particular, o uso da palmatória, e da violência psicológica causada pelo bullying.

Já no bullying a provocação é repetida e tem um caráter degradante e ofensivo, sendo mantida mesmo que haja a emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte da vítima. É uma ação intencional que pode ser tanto física como psicológica (BANDEIRA; HUTZ, 2010). As consequências são imediatas, ou não e, de maneira geral, podem comprometer o rendimento escolar, provocar isolamento da vítima, afetar a autoestima, e até mesmo provocar sintomas físicos, como dores de cabeça ou dores abdominais que frequentemente fazem com que o aluno falte às aulas. Em médio e longo prazo, pode provocar dificuldades de relacionamento e sintomas de depressão que podem seguir a pessoa pela vida toda (RISTUM,

2010). Tendo em vista esse cenário, o professor deve atuar como agente que deve estar atento a essas situações, sempre no sentido de coibir o bullying na escola, e nunca, incentivá-lo ou mesmo praticá-lo.

Os castigos físicos eram muito comuns nas escolas até algum tempo atrás, sendo inclusive visto como uma forma eficiente de disciplinamento para aqueles que não se comportavam de acordo com as regras estabelecidas ou tinham dificuldade para aprender determinado conteúdo. Aragão e Freitas (2012) afirmam que nos anos 1800 os castigos físicos tinham por finalidade punir não apenas o mau comportamento, mas, também, toda e qualquer dificuldade de aprendizagem. Essa prática denuncia uma sociedade impregnada de práticas violentas e legítimas vigentes não somente no universo escolar, mas, que se capilarizava em todas as relações humanas, fossem elas entre senhor e escravo, marido e esposa, pais e filhos, entre outras.

As autoras afirmam que mesmo que tais práticas fossem comuns, os castigos físicos na escola não eram vistos com tanta naturalidade, pelos menos pelas instâncias de poder, porque acabavam por destoar de uma sociedade que se pretendia, naquela época, ser civilizada e desenvolvida. Dessa forma, em 1827, foi promulgada uma Lei Imperial que, entre diversas prescrições, incidia sobre a proibição de castigos físicos nas escolas, substituindo-os pelo de cunho moral e, sendo assim, o sentimento de medo cederia espaço ao sentimento de vergonha.

Zuin (2008) argumenta que os alunos quando são humilhados pelos professores são obrigados a reprimir a angústia e o medo que sentem e isso faz com que sejam produzidos sentimentos de frustração e ressentimento. Mosquera (1983) menciona que, ao perguntarmos a uma pessoa reflexiva que tipos de experiências puseram em risco sua autoestima e autoimagem, provavelmente descreverá alguma combinação em algo que tenham fracassado ou comentários muito negativos.

Leite (2012) defende que a mediação pedagógica é também de natureza afetiva e, dependendo da maneira como é desenvolvida, pode provocar impactos positivos ou negativos na relação que se constrói entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Ressalta ainda que esses impactos são responsáveis também por produzir movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares.

A relação professor-aluno é o ponto de partida para um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a produtividade para ambas as partes. O clima afetivo escolar de ajuda mútua que valoriza o aluno, respeita seu ponto de vista e estimula sem pressionar está nutrindo o desenvolvimento de sua autoestima e ensinando o prazer de aprender. o clima afetivo escolar de ajuda mútua que valoriza o aluno, respeita seu ponto de vista e

estimula sem pressionar está nutrindo o desenvolvimento de sua autoestima e ensinando o prazer de aprender (BARBOSA, 2020).

Na construção de uma relação amigável, o aluno se sentirá seguro, confiante e disposto a tirar dúvidas e participar mais ativamente das aulas, o professor pode usufruir desses sentimentos para potencializar os ensinamentos. Do contrário, numa relação não harmoniosa, pode ocorrer o surgimento de conflitos e um distanciamento e até mesmo uma aversão aos conteúdos estudados dificultando dessa forma a construção do seu conhecimento.

Sousa e Bastos (2011) falam sobre a importância da afetividade na relação estabelecida entre professor e aluno e nos lançam perguntas inquietantes: Quais têm sido nossos ‘modelos de afetividade’? O que tem sustentado nosso discurso e conduta em sala de aula no sentido de incluir a afetividade como aliada do processo cognitivo?

Segundo esses autores, frases que normalmente são repetidas no cotidiano escolar sinalizam o quanto a afetividade pode estar ausente das salas de aula e dos conteúdos escolares fazendo com que para alguns a escola não seja uma boa experiência. Nas palavras dos autores, frases como “não gosto de Matemática” ou “não tenho prazer nas aulas de Biologia”, “Química é a matéria mais chata” ou ainda “Física é apavorante”

mostram que explicações científico-matemáticas ‘isoladas’ podem não alcançar o domínio afetivo de satisfação do aluno, tal qual experimentado quando compreende algo que lhe faça sentido, e que os aspectos afetivos são tão decisivos para a aprendizagem quanto a dimensão racional (SOUSA; BASTOS, 2011).

Ressaltamos que a tarefa de todo educador, não apenas em Ciências e Matemática, inclui conhecer melhor seus alunos, não para torná-los ‘meros amigos’, mas para constituir sua própria natureza histórica. No nosso entender, é ingênua a ideia de que a qualidade do ensino deriva da severidade, frieza e distância do professor. Como afirma Paulo Freire (1996)

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Bastos e Chaves (2018) explicam que as relações de poder na escola, normalmente, ocorrem de forma sutil e se naturalizam demarcando os papéis que são exercidos por professores e alunos. Nesse contexto há uma relação assimétrica de poder na qual aquele que ensina, o professor, exerce autoridade sobre aquele que aprende, o aluno. Por este motivo a constituição subjetiva do aluno se dá pelo discurso ditado por quem de direito: o professor. A

relação estabelecida entre esses sujeitos é uma relação construída por ambos e instituída por práticas discursivas e não discursivas que determinam autoridade e submissão: o professor tem a voz da verdade e da sabedoria e aos alunos cabe o papel de acatar e internalizar essa voz como uma possibilidade a ser desenvolvida ou uma prática a ser incorporada como verdadeira.

Desse modo, é importante pensar e conceber o processo de educação para além da transmissão mecânica de conceitos e do cumprimento do currículo imposto pela escola, é necessário enxergar que os sentimentos, emoções e a qualidade da relação entre professor, aluno e conhecimento são componentes significativos e determinantes para o sucesso da aprendizagem.

### 3.3.2 Professores para sempre lembrar... e seguir!

Se por um lado algumas lembranças remetem a experiências ruins, outras trazem o contrário, professores que foram lembrados pela forma de ensinar, ou seja, pelas metodologias de ensino empregadas e pelo domínio de conteúdo, mas, para além disso, pelo vínculo estabelecido por um gesto, uma conversa, um momento de atenção, uma canção que foram acionadas como uma referência positiva da vida escolar.

*“Havia um professor de Português que uma vez na hora do intervalo se sentou do meu lado e perguntou “você sabe falar?” Essa frase e esse professor me marcaram muito nessa escola. **Eu nunca imaginei que um professor algum dia foi se importar comigo a ponto de chegar e querer saber se eu estava bem, porque eu me comportava daquela forma, por que eu evitava conversar e por que eu estava sempre sozinha? Foi aí que eu comecei a ter uma visão diferente a respeito dos meus professores** (Narrativa 2).*

***Tive professores bons que aprendi muito e outros que não conseguia entender quase nada de sua explicação, mas para mim essa foi uma das melhores épocas da minha vida**” (Narrativa 5).*

*Em uma dessas salinhas, uma linda professora chamada Matilde me ensinava a pintar, a cobrir as vogais, a somar 1+1 e a dançar. O sorriso dela era o mais encantador do mundo e ela foi a melhor educadora que tive. **Ensinava com a maior dedicação e paciência do mundo mesmo que em tempos de chuva, já que a água que caía do céu não parava de molhar a sala. Cantava “Bom barqueiro”, brincava de ciranda e sorria. Sorria muito!** (Narrativa 12).*

*Nossos professores acompanharam-nos durante várias séries alguns passaram a ser muito mais que um educador; **um que me marcou foi um que cantava pra mim, sempre muito brincalhão, inclusive foi quem deu o apelido que hoje praticamente já é minha identidade. O último ano nessa escola foi cheio de momentos marcantes, a despedida é sempre muito emocionante** (Narrativa 13).*

Todas as interações que ocorrem no âmbito escolar são pontuadas pela afetividade. Por isso é fundamental estimular a busca de mecanismos que viabilizem a mediação afetivo-

motivadora, que habilite a pessoa a olhar para o outro no sentido de valorizá-lo, promovendo e instigando elementos como a autoestima, que é um fator essencial para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito (SPAGOLLA, 2008).

É o que podemos observar nas narrativas acima, quando os professores foram determinantes para marcar um momento, para despertar uma boa lembrança da escola e, até mesmo, para determinar um traço de individualidade que persiste até a vida adulta, como um apelido, por exemplo. Nesse caminho, o professor assume um papel muito importante que se expande, para além da sala de aula, e se materializa no universo da vida pessoal do aluno. Tal movimento tem conseqüências que podem conduzir o aluno a se ver como alguém capaz de construir algo, de participar efetivamente e de forma eficiente de algum aspecto de sua vida para o qual não havia sequer pensado ainda e, por que não dizer, é claro, de aprender melhor. Pois como afirma Pietrocola (2000) “aprende-se melhor quando o aluno consegue ver no professor alguém que entende suas dificuldades e necessidades e o processo ensino-aprendizagem se dá de forma mais eficiente pelos vínculos afetivos que se estabelecem entre esses indivíduos”.

Essa proximidade, estreita os laços e promove vínculos que são muito fortes fazendo com que a escola seja vista não apenas como uma instituição de ensino, mas como uma expansão do lar. Na concepção de Santos (2008) a “escola-lar” carrega a noção de cuidado, de proteção e a família autoriza e delega poderes aos educadores para ensinarem os preceitos morais da ordem e obediência, ficando o saber muitas vezes, num lugar secundário. Nesse modelo em que a família e a escola são próximas, o professor é aquele que também dá *conselhos* ao aluno. Para a autora, na realidade da nossa escola pública hoje, o modelo de relação familiar parece se instituir no espaço escolar, tendo como coadjuvante o fato da diminuição das diferenças de classe entre professor e aluno.

Nesse contexto, Rosimeire Spagolla (2008), defende que “*se o aluno se sente importante, atraído e acolhido pela escola, inserido em um espaço em que se estabeleça limites e responsabilidades, haverá uma grande possibilidade de se sentir seguro e desenvolver um comportamento recíproco de respeito*”. Nesse contexto se o educador se preocupa em promover relações cooperativas entre os educandos e desempenha seu papel não só como mediador da aprendizagem, mas, como “catalisador de uma ação prazerosa” ele pode levar o aluno a exercer, a partir do espaço escolar, uma participação mais efetiva na sociedade. Uma participação cidadã.

Para alguns licenciandos a relação de afeto estabelecida foi tão próxima que se materializou no desejo de seguir a profissão docente. Esse processo é relativamente comum quando se investiga as motivações pela escolha de um curso de licenciatura.

Masschelein e Simons (2019, p. 135-136) explicam que a ação docente é a arte de fazer algo existir, de dar autoridade ao pensamento. Para o autor ensinar não é simplesmente tornar algo conhecido, mas, “encorajar, envolver, convidar o aluno para participar [...] é criar o interesse”. Se por um lado essa ação desperta admiração, fascínio e apreço pela paixão e inspiração dos professores, por outro lado, desperta também desconfiança e medo “dos pais, políticos e dos líderes que não aprovam” e não podem aprovar essa paixão, justamente porque ela tem a capacidade de “desviar do caminho aquele filho pré-ungido para assumir os negócios da família, ou se tornar um cirurgião e que agora, por influência de um professor, tem a intenção de se tornar um artista ou historiador”.

Tornar-se professor para alguns é, portanto, seguir os passos de antigos professores. Sendo assim, mesmo que nos cursos de licenciatura sejam discutidas as teorias mais modernas de ensino e aprendizagem, os professores acabam tomando como exemplo para a docência que irão exercer, a posição de seus antigos professores (QUADROS et al, 2005).

*Nessa escola continuei meus estudos até o terceiro ano, foi o lugar onde tive mais amizades, e experiências, com professores que não gostavam de dar aula ou não apareciam na escola, e **aqueles professores que a vida era ensinar e alguns deles foram os que me influenciaram a querer a docência** (Narrativa 8).*

*A escola onde vivi e passei bons momentos há que conheci professores que me despertaram o interesse pela docência, mais exatamente no segundo ano do Ensino Médio. As reuniões com os pais eram pouco frequentes, e de carência de alguns professores de áreas específicas, fora isso, tudo parecia muito bom (Narrativa 19).*

*Como os professores de Português, Geografia, Literatura e principalmente os de Biologia que despertaram em mim o desejo pela ciência (Narrativa 21).*

Tardif (2014) afirma que os saberes necessários à formação docente são de diferentes ordens e acabam se incorporando às nossas concepções comuns. Isso acontece porque estamos imersos no ambiente escolar, mesmo antes de sequer pensarmos qual a profissão vamos exercer um dia. Como passamos boa parte da nossa vida na escola, é natural que algumas de nossas escolhas sejam influenciadas por nossos professores, que em muitos casos, tornam-se os modelos de profissionais que desejamos ser no futuro.

Para este autor, o professor organiza sua prática a partir de suas vivências, histórias de vida, afetividades e valores que atuam como “crenças e certezas pessoais a partir das quais o

professor filtra e organiza sua prática” (TARDIF, 2014, p. 232). Mergulhados no espaço em que irão trabalhar, os futuros professores vivenciam o ambiente escolar por pelo menos 16 anos (ou aproximadamente 15 mil horas) antes de se tornarem efetivamente professores. As experiências resultantes dessa imersão são acionadas na prática docente que irão colocar em ação quando se tornarem profissionais e se mantem fortemente estabilizado ao longo do tempo (TARDIF, 2000).

Dessa forma, é possível afirmar que a formação do professor é iniciada muito antes dele entrar na Universidade. Esse é um processo *continuum*, como afirma Oliveira (2007), que pode “ter o seu começo nas referências dos professores de nossos primeiros processos de escolarização, e que revisitados através do trabalho da memória, acabam por reverenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram e que ficaram como possíveis ‘modelos’”.

Stamberg e Nehring (2018) identificam o termo ‘ciclo reprodutor’ nas pesquisas desenvolvidas para identificar os motivos pela escolha da profissão docente pelos professores formadores. Nos trabalhos levantados, as autoras explicam que os formadores desenvolvem sua prática baseada em compreensões próprias que são muito calcadas em suas vivências enquanto estudantes, tendo por referência os professores que tiveram ao longo de sua vida.

Nesse caminho, Cruz e Marcel (2014) também indicam que as práticas pedagógicas de professores formadores, considerados como referência profissional, são acionadas no exercício docente de egressos do curso de Pedagogia. Os autores concluem que as práticas do professor formador, reconhecido por seus alunos como referência profissional, não só contribuem para a constituição da identidade docente, como afetam o conhecimento profissional de base de futuros professores, oferecendo com isso uma contribuição significativa para a formação em didática de professores para a escola básica.

Essa influência dos professores na vida dos alunos nem sempre é realizada de forma intencional, ou mesmo, percebida pelos professores, que ensinam muito mais que conceitos específicos de sua área de conhecimento, mas também, e, acima de tudo, eles ensinam um “jeito de ser pessoa e professor, isto é, um modo de conceber e estabelecer relação com o mundo”, com o conhecimento e o ensino desse conhecimento (FIORENTINI, 2005).

Nesse caminho é possível inferir que os professores se constituem como peças importantes no que tange a escolha da profissão pelos alunos. A pesquisa desenvolvida por Waldhelm (2007) sinaliza que cientistas de diferentes áreas do conhecimento, apontam seus professores do Ensino Fundamental, bem como das séries iniciais, como sendo marcantes em sua trajetória ou opção pela carreira científica. A influência dos professores na escolha pela profissão docente também é discutida em diversos campos, tais como a Educação Infantil

(Machado, 2017), Matemática (Moreira et al, 2012; Belo e Gonçalves, 201; Souto e Paiva, 2016), Química (Quadros et al, 2005), Educação Física (Turra, et al. 2019) e Biologia (LIPPE; BASTOS, 2011; CARVALHO, et al, 2017). Em comum, tais pesquisas discorrem ainda sobre a baixa procura pelos cursos de licenciatura, que é atribuída, principalmente, aos processos relacionados à desvalorização do magistério.

Nos últimos anos, não só no Brasil como em outros países, é crescente a preocupação com o atual, ou iminente, déficit de professores em todos os níveis de ensino por parte de pesquisadores, governos e gestores de políticas públicas para a educação. No Brasil em particular, essa preocupação decorre tanto pelo abandono do magistério, como pela baixa procura dos jovens por essa profissão que, em comparação a várias outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica, se mostra menos atrativa (SOUTO; PAIVA, 2013).

Para Tartuce et al (2010) a rejeição à profissão docente pode estar relacionada à falta de um referencial positivo do professor, já que não só a sociedade atribui menos *status* e valor a essa carreira “como também, e por isso mesmo, os próprios professores vão construindo uma imagem de si próprios que não favorece que seus alunos os sigam. Socialmente, a imagem de professores concorre com outras carreiras, estas sim, valorizadas”. Para as autoras há indicação de que, se por um lado as experiências negativas afastam os alunos da escolha pela docência, por outro, quando essa imagem é boa e colabora para uma experiência mais positiva na escola, há, talvez, a possibilidade de que o aluno pense em ser professor, mesmo que desista dessa opção por diversas outras razões. Nesse sentido,

não se pode desconsiderar a imagem que os próprios professores constroem de si próprios – em palavras ou em atos – e que acaba influenciando seus alunos. Essa influência, quando positiva, pode se refletir em fatores de atração da carreira docente. De fato, os aspectos que eventualmente atraem os jovens para a docência são a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos e o interesse por uma área específica de conhecimento. Ou seja, a boa experiência com situações de aprendizagem pode estimular o desejo de experimentar “o outro lado da moeda” (TARTUCE et al, 2010).

Brando e Caldeira (2009) constataram que embora o quadro educacional atual seja de crise, os professores da educação básica continuam a ser forte influência na escolha dos estudantes pelo curso de Ciências Biológicas. Citando Romero (1997), os autores defendem que os sistemas sociais exercem forte influência sobre os indivíduos que tomam como modelos as pessoas que lhes são significativas, primeiramente na família e num segundo momento no processo escolar que atua, normalmente, como primeira porta para a ampliação do círculo de convivência social do indivíduo. É nesse ambiente que ele é estimulado a questionar, ou mesmo

sedimentar, os modelos interiorizados. A socialização secundária é um momento importante na construção da identidade do estudante e talvez seja por esse motivo que o professor da educação básica seja forte uma influência na opção pela carreira.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Larrosa Bondía (2002) afirma que a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Relembrar fatos vividos é, sem dúvida, estimulante uma vez que evidencia as marcas que deixamos para trás ou que trazemos conosco, pois, ao longo de nosso percurso de vida acumulamos saberes com os quais definimos nossa postura de vida e, conseqüentemente, nossa maneira de lidar com o outro (NASCIMENTO, 2007).

Nesse contexto, é possível inferir como a vida na escola é parte importante do repertório que o futuro professor irá dispor em sua vida profissional. É também daí que ele vai retirar subsídios para sua prática pedagógica, pois a forma como, no presente, ele vê a escola pode nos dar pistas de como ele poderá lidar com esse ambiente quando for professor.

É pelo compartilhamento de experiências, lembranças e memórias que nossos sentimentos de pertencimento a um determinado grupo vão sendo construídos e ressignificados. Como lugar de memória, que não se fundamenta apenas em aspectos físicos e arquitetônicos, mas, sobretudo, nas relações que as pessoas estabelecem com outros aspectos tangíveis e não tangíveis da cultura escolar, a partir de nossas lembranças da escola produzimos uma memória coletiva que tem uma importância grande, do ponto de vista da sua funcionalidade, nos processos de construção dos sentimentos de pertencimento a um determinado grupo.

As memórias que os licenciandos trazem ao serem chamados a descrever as escolas onde estudaram, evocam mais que espaços físicos. Elas acionam sentimentos a partir de situações cotidianas como a hora do recreio, brincadeiras, jogos, festas comemorativas, as aulas, uma conversa com um professor. Com isso, é possível perceber o quanto e como essas situações marcaram suas vidas de forma positiva (ou não!).

Investigar o que promove a escolha da docência é um caminho importante nas pesquisas em educação, uma vez que, os professores de ciências são elementos-chave nas mudanças dos indicadores negativos do nosso ensino: além de trabalharem o conteúdo, atuam ativamente como mediadores no processo de inclusão científica e tecnológica dos cidadãos, contribuindo para aproximar as ciências do cotidiano do estudante (VASCONCELOS; LIMA 2010).

De qualquer forma, é importante perceber que o processo de decisão profissional é resultante de fatores de natureza extrínseca e intrínseca, que se combinam e interagem de diferentes formas, gerando dilemas e tensões para quem o vivencia. A perspectiva subjetiva

inclui o modo pelo qual os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho, aí interferindo aspectos como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, dessa maneira nas identidades sociais e profissionais (TARTUCE et al, 2002).

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. Práticas de castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.
- ARAÚJO, Ana Vérica de. **Feiras de ciências: contribuições para a alfabetização científica na educação básica**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 131-138, jan/jun 2010.
- BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 41, 27 out. 2020.
- BASTOS, Sandra Nazaré Dias; CHAVES, Sílvia Nogueira. Com quantos enunciados se produz o mau aluno? **Nova Revista Amazônica**, v. 6, n. 2, p.59 - 72, 2018.
- BELO, Edileusa do Socorro Valente; GONÇALVES, Tadeu Oliver. A identidade profissional do professor formador de professores de matemática. **Educação, matemática, pesquisa**, v. 14, n. 2, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- BRANDON, Fernanda da Rocha; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em ciências biológicas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009.
- BRITO, Brenda Winne da Cunha Silva; BRITO, Leandro Tavares Santos; SALES, Eliemerson de Souza. Ensino por Investigação: Uma Abordagem Didática no Ensino de Ciências e Biologia. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, v. 2, n.1, 2018.
- BURCHARD, Camila Pereira; PERDOMO JUNIOR, J. D.; GALLON, F. I.; PAIM, L. V.; LOUSADA, M. A. S.; CATARDO, L. S. O caráter social e crítico reflexivo da mostra pedagógica. **Anais: II Encontro Interinstitucional do PIBID - III Encontro Institucional PIBID-UFRGS**, 2011, Porto Alegre. Rodas de Conversa - Eixo 6 Ações com a comunidade, 2010.
- CARVALHO, Fabiana Aparecida de; RODRIGUES, Jéssica Laguinho; SCHEIFELE, Alexandre; HENRICH JUNIOR, Elio Jacob; OLIVEIRA, André Luis. A Licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública do estado do Paraná: tensões entre perfil profissional e os aspectos curriculares. **Anais XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, 2017, Florianópolis. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Florianópolis: ABRAPEC/UFSC, 2017.
- CRUZ, Giseli Barreto; MARCEL, Jules. A Didática de Professores Referenciais e suas Contribuições para a Formação Docente. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan/abr 2014.

DALCIN, Rodrigo; ROHDE, Luiz Fernando; FRANÇA, Denise Wesphal; FONSECA, Verônica Nóbrega Cavalcanti; ROBAINA, José Vicente Lima; OAIGEN, Edson Roberto. A Iniciação à Educação Científica e Compreensão dos Fenômenos Científicos: a função das atividades informais. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.1, n.1, p. 1-10, 2005.

DORNFELD, Carolina Buso; MALTONI, Kátia Luciene. A feira de ciências como auxílio para a formação inicial de professores de ciências e biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 42-58, nov. 2011.

DOURADO, Luís. O trabalho de campo na formação inicial de professores de biologia e geologia: opinião dos estudantes sobre as práticas realizadas. **Boletín das ciencias**, Braga, Portugal, ano 19, n. 61, p. 1-17, 2006.

FAVORETTI, Venicio. **Da teoria à prática: estudo de caso sobre as interações ecológicas com base na aula de campo em ambientes naturais**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019.

FEITOSA DE ANDRADE, Marcelo Leandro; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. São Paulo, Brasil.

FELIPPE, Maíra Longhinotti; KUHNEN, Ariane; SILVEIRA, Bettieli Barboza. Como seria uma escola ideal? o que dizem os estudantes. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 8, n. 2, p. 109-121, 2016.

FERNANDES, José Artur Barroso. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico**. 2007. 326 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERRAZ, Diorminda de Lima. **Ensinar ciências fazendo ciência: uma Experiência na Educação Básica do Semiárido Brasileiro**. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FIorentini, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas de Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação PUC – Campinas**, n. 18, p. 107-115, jun. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GIMENES-MINASSE, Maria Henriqueta Sperandio Garcia. Novas configurações do comer junto – reflexões sobre a comensalidade contemporânea na cidade de São Paulo (Brasil). **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 25, n. 2, p. 251-275, 2017.

GRESSLER, Sandra Christina; GÜNTHER, Isolda de Araújo. Ambientes Restauradores: Definição, histórico, abordagens e pesquisas. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 3, p. 487-495, 2013.

IAVELBERG, Catarina. Hora do recreio: as lições do intervalo. **Nova gestão escolar**, fev. 2010.

- LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 187-206, jul. 1999.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.
- LENZ, Ângela Maria Schoor; HERBER, Jane. Feiras de Ciências: Um projeto de iniciação a pesquisa. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 5, n. 5, p. 69-75, 2013.
- LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; BASTOS, Fernando. Formação inicial de professores de biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. In: BASTOS, Fernando; NARDI, Roberto. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências**: contribuições da pesquisa na área. 1ed. v. 1, São Paulo: Escrituras, 2008.
- MACHADO, Ilze Maria Coelho. Professores e sua escolha pela docência. **Anais: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2017, Curitiba. XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: Editora Champagnat, 2017.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maartan. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.
- MOREIRA, Plínio. C.; FERREIRA, Emília. B.; JORDANE, Alex; NÓBRIGA, Jorge Cássio C.; FISCHER, Maria Cecília B.; SILVEIRA, Everaldo; BORBA, Marcelo C. Quem quer ser professor de Matemática? **Zetetiké**, Campinas, São Paulo, v. 20, n. 1, 2012.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Vida adulta**: personalidade e desenvolvimento. 2º ed. Sulina, 1983.
- NADAL, Paula. O espaço da refeição. **Nova gestão escolar**, ago. 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/740/o-espaco-da-refeicao>. Acesso em: 20 set. 2019.
- NASCIMENTO, Jussara Cassiano. As Narrativas (Auto)Biográficas como espaço/tempo de Formação do Professor Alfabetizador. **Anais do 16º COLE- Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas, 2007.
- NETO, Ingrid Luiza; SANTOS, Higor Barreira dos. Investigação das memórias escolares de estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, set/dez 2017.
- OLIVEIRA, Alana Priscila Lima de; CORREIA, Monica Dorigo. Ensino e Aprendizagem Através do Registro das Aulas de Campo Utilizando Diários de Bordo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 3, p. 537-554, 22 dez. 2015.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Escrita como “Cuidado de Si” no Espaço Formativo da Universidade. In: **Anais do IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária: aprendizagem na educação superior**, Porto Alegre, 2006.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 4, p. 1-10, 10 jul. 2007.

PIETROCOLA, Maurício; PINHEIRO, Terezinha. Modelos e afetividade. In: VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2000, Florianópolis. **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2000. p. 1-15.

PORTO, Rochele Resende. **Narrativas de Memória: Histórias de vida na escola e formação do professor de Teatro**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Porto Alegre. 2015.

QUADROS, Ana Luíza de; CARVALHO, Emerson; COELHO, Flávia dos Santos; SALVIANO, Luciana; GOMES, Maria Fernanda P. A.; MENDONÇA, Paula Cristina; BARBOSA, Rosemary Karla. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Anais da 28ª Reunião Anual da SBQ**, 2005, Poços de Caldas/MG, 2005.

RISTUM, Marilena. Bullying escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 95-119. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/15275> . Acesso em: mai. 2022.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. Algumas questões relativas a feiras de ciências: para que servem e como são organizadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 12, n.3, p. 223-228, dez. 1995.

SANTANA, Dorival Aparecido de. **A Escola como lugar de Memórias e de Identidades: Um estudo a partir de escritos de alunos do Ensino Médio do Colégio E. N. S. de Lourdes - Londrina/PR. 2013-2014**. Dissertação de Mestrado em História Social. Universidade Estadual de Londrina. 2016.

SANTOS JUNIOR, Edson dos. **Ambiente escolar: um estudo sobre a dimensão subjetiva**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. **Historiar sobre a vida na escola faz sentido: análise discursiva de textos escritos por alunos de uma escola pública**. In: SILVEIRA, AF., et al., org. **Cidadania e participação social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, p. 120-136, dez. 2008.

SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 1, p. 133-147, jan. 2004.

SILVA, Marcilene Rodrigues da; RENK, Elisônia Carin. Educação e afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Marcilene-Rodrigues-da-Silva.pdf>. [Acesso em: out. 2021].

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Memórias de escola. **Polyphonia**, Goiânia v. 21, n. 2, jul./dez. 2010.

SOUSA, Rogério Gonçalves; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Discursos epistemológicos de afetividade como princípios de racionalidade para a educação científica e matemática.

**Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.13, n. 03, p. 169-184, set/dez, 2011.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 201-224, 2016.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. **Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora**. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-8.pdf>. [Acesso em: abr. 2022].

STAMBERG, Cristiane da Silva; NEHRING, Cátia Maria As influências do professor formador e o saber específico na escolha pela docência em Matemática. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 12, p. 345-360, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, 2000.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e Atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, mai/ago. 2010.

TASSONE, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**, p. 1-17, 2000.

TURRA, Bárbara; COSTA, Catia Silvana; ROSSI, Fernanda. Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência em Educação Física. **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 3, set/dez, 2019.

VASCONCELOS, Simão Dias de; SILVA, Marli Ferreira da; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. Abordagens e procedimentos metodológicos sobre Feiras de Ciências adotados por professores de escolas públicas em um município da Zona da Mata de Pernambuco. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 10, n.1, p. 129-140, abr. 2015.

VASCONCELOS, Simão Dias; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. O professor de Biologia em formação: Reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma Universidade pública. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010

VIVEIRO, Alessandra Aparecida; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **CIÊNCIA EM TELA**, v. 2, n.1, p. 1- 12, 2009.

WALDHELM, Mônica de Cássia Vieira. **Como aprendeu ciências na educação básica quem hoje produz ciência?** O papel dos professores de ciências na trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores da área de Ciências Naturais. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2007.

WEISS, Andréia; SANTOS, Claudeni Marques; DIAS-LIMA, Lucas; FERRARINI, Tarcízio Dada; FERREIRA, Carolina Demétrio. Aula diferenciada: uma possibilidade para se trabalhar com o conteúdo “propriedades do ar” para a 5ª série do Ensino Fundamental. **Revista Iniciação & Formação Docente**. v.1 n.1, 2014.

ZUIN, Antônio. A educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e *amok* entre professores e alunos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 583-606, mai/ago. 2008.