

## DOCUMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: INVESTIGANDO DOCENTES DE UMA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### Autobiographic Documents and Teaching in Natural Sciences: Investigating Professors in a College of Education

Cleiton Leandro Zimmermann Pereira<sup>1</sup>

Carlos Ventura Fonseca<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é investigar informações advindas das histórias de vida, de profissão e de formação de professores universitários da área de ensino de Ciências Naturais, atuantes na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental, cuja metodologia aplicada foi baseada na utilização de duas fontes: narrativas autobiográficas, oriundas de entrevistas disponibilizadas ao público, no portal digital da referida universidade; do currículo Lattes dos sujeitos. A partir disso, foi utilizada a análise de conteúdo para interpretação dos dados coletados. Os resultados indicam que diversos elementos estão presentes na construção da trajetória de cada professor, quais sejam: as experiências vividas no ensino básico, o papel da família, professores que foram referência, realização de trabalhos sociais, a busca por mudança de profissão, as experiências vividas na graduação e mesmo as escolhas circunstanciais. Constatou-se que: as formações acadêmicas dos docentes da universidade eram compatíveis com os cargos ocupados; o tipo de envolvimento com o trabalho apresentava-se de forma heterogênea entre os sujeitos, variando entre atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Os resultados encontrados permitem identificar contribuições importantes da utilização das narrativas autobiográficas na pesquisa em Educação, tendo em vista o aprofundamento de compreensões sobre percursos de formação de profissionais que atuam como formadores de docentes para a Educação Básica.

**Palavras-chave:** Narrativas autobiográficas. Histórias de vida. Formação docente.

**Abstract:** The purpose of this article is to investigate information from the life, profession and training histories of university professors in the Teaching of Natural Sciences area, working at the Faculty of Education, at the Federal University of Rio Grande do Sul. This is a qualitative documentary research, whose applied methodology was based on the use of two sources: autobiographical narratives, derived from interviews publicly available on the digital portal of the aforementioned university; of the subjects' Lattes curriculum. From this, content analysis was used to interpret the collected data. The results indicate that several elements are present in the construction of the trajectory of each teacher, namely: the experiences lived in basic education, the role of the family, teachers who were a reference, carrying out social work, the search for a change of profession, the experiences lived in graduation and even circumstantial

---

<sup>1</sup> Licenciado em Química (2018) e Especialista em Docência no Ensino Superior (2021). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8290-1392>. E-mail: [cleiton.zimmermann79@gmail.com](mailto:cleiton.zimmermann79@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação (2014) e professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-0065>. E-mail: [carlos.fonseca@ufrgs.br](mailto:carlos.fonseca@ufrgs.br)

choices. It was found that: the academic education of university professors were compatible with the held positions; the type of involvement with work was heterogeneous among the subjects, varying between teaching, research and extension activities. The results found make it possible to identify important contributions from the use of autobiographical narratives in research in Education, with a view to deepening understandings about the training paths of professionals who work as teacher trainers for Basic Education.

**Keywords:** Autobiographical narratives. Life stories. Teacher education.

## 1 Introdução

As metodologias de pesquisa e análise baseadas em elementos que são biográficos ou autobiográficos, segundo Nóvoa (2010), constituem movimentos reflexivos sobre as trajetórias de vida. Avançando no tema, Rocha e Sá (2019) apontam para possíveis conexões entre as experiências de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento profissional. Bueno (2002), por seu turno, sinaliza para uma possível relação existente entre a prática em sala de aula e as trajetórias vividas pelos docentes, explorando a formação deste a partir do narrar-se.

Na literatura acadêmica, tanto no cenário nacional, quanto no cenário internacional, as narrativas autobiográficas aparecem como tema recorrente em pesquisas em Educação (BERTAUX, 1981; NÓVOA, 1988, 1995; CONNELLY; CLANDININ, 1995; SOUZA, 2006; PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013). A partir dessas perspectivas teóricas, entende-se que “os seres humanos são organismos contadores de histórias, [...] individual e socialmente, vivem vidas relatadas”, de modo que “o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11-12). Na área de Educação em Ciências, especificamente, também há pesquisadores que investem em trabalhos convergentes com esse enfoque (MAKNAMARA, 2015; PETRUCCI-ROSA, 2018; GUNZEL; DORNELES, 2020; BORBA; SELLES, 2022).

Os autores mencionados, no parágrafo anterior, aludem à utilização das narrativas autobiográficas como método de pesquisa, que busca identificar como cada sujeito investigado se sente e se constitui professor, de tal modo que possibilite analisar como é construído o perfil docente, desde suas primeiras experiências escolares, passando pela sua formação universitária e avançando ao longo de sua carreira. Nóvoa (1995) destaca a relevância da história de vida na formação docente e na compreensão do contexto sócio-histórico e cultural, em que se inserem esses profissionais; de modo similar, Passeggi, Vicentini e Souza (2013) também relacionam estudos das histórias de vida de professores aos processos de formação e de profissionalização.

O francês Bertaux (1981) destaca 2 diferentes perspectivas de exploração das autobiografias, a partir das narrativas: a primeira concentra-se nos impactos que as experiências vividas trazem na vida individual, enquanto a segunda explora os impactos das trajetórias de vida no contexto social. Por sua vez, Souza (2006) aponta as narrativas autobiográficas como um processo de escuta, em que o sujeito traz suas experiências e aprendizagens, narrando de si para si. Ainda, segundo o autor mencionado, a abordagem biográfica pode constituir-se como processo de “investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p.14).

Outro campo de pesquisa educacional que atravessa o presente artigo e vem sendo desenvolvido, nos últimos anos, é a Pedagogia Universitária (CUNHA; DINIZ-PEREIRA, 2017), tendo “como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade”,

bem como se interessando sobre “a formação docente para o exercício pedagógico profissional” (LEITE, 2006, p. 57). Investigações com esse enfoque temático buscam aprofundar aspectos atinentes à competência pedagógica, que pode ser definida como “capacidade de atuar nos cenários educativos com uma atitude crítico-reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética”, não se restringindo “ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino e aspectos administrativos”, mas enfatizando a “reflexão permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa e a extensão, o contexto universitário, o próprio desenvolvimento profissional e a dimensão política que permeia toda a ação docente” (FERRI, 2006, p. 358).

Este trabalho compõe parte de um projeto de pesquisa de mestrado, que busca, no domínio dos documentos biográficos e das narrativas autobiográficas, estudar, conhecer e refletir sobre as vivências e trajetórias individuais de profissionais da docência em Ciências Naturais, analisando elementos das histórias de vida dos sujeitos pesquisados, sua formação e indicadores de suas práticas. O universo de investigação é composto por professores universitários da área de ensino de Ciências Naturais, atuantes na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O interesse por esse contexto de pesquisa partiu da origem de formação acadêmica do primeiro autor deste artigo, que foi estudante da referida universidade e de disciplinas da FACED, sendo formado em Licenciatura em Química.

Como unidade de ensino da UFRGS, a FACED foi oficializada no ano de 1970, sendo que, posteriormente, foram iniciados os cursos de Mestrado em Educação e de Doutorado em Educação, ocorrendo o credenciamento do Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 1982 (UFRGS, 2023a). As principais atividades desenvolvidas, na FACED, são as seguintes: formação de docentes nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação *stricto e lato sensu*; articulação do estímulo à pesquisa científica, ao ensino e à extensão com as demandas da sociedade. Na graduação, destaca-se a existência dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza, além de colaboração da referida faculdade com o oferecimento de disciplinas da área da Educação para a maior parte dos outros cursos de licenciatura da universidade, sediados em outras unidades (UFRGS, 2023a).

Partindo-se dos elementos teóricos e contextuais mencionados nos parágrafos anteriores, buscam-se respostas às seguintes questões: quais são as principais experiências de vida e formação dos sujeitos investigados? Que elementos emergem das narrativas autobiográficas, oriundas das entrevistas adotadas como documentos a serem investigados, no âmbito de interesse desta pesquisa? Como esses dados podem ajudar a pensar o aperfeiçoamento da docência, na universidade? A partir desses questionamentos, propõem-se como objetivos específicos: utilizar o repositório digital da universidade, que contém entrevistas individuais dos sujeitos investigados pela presente pesquisa, publicadas no formato audiovisual (UFRGS, 2023b); sistematizar, analiticamente, o conteúdo das entrevistas citadas, bem como os dados obtidos a partir do currículo Lattes dos docentes pesquisados (LATTES, 2023). Nesse sentido, sublinha-se que: a presente pesquisa explora dados/ fontes autobiográficas que são de acesso público, não sendo realizada qualquer intervenção direta com seres humanos<sup>3</sup>; optou-se pela omissão das referências bibliográficas completas relativas às

---

<sup>3</sup> As entrevistas consultadas são documentos públicos e disponíveis no repositório digital da universidade, feitas em outras circunstâncias, externas ao projeto de pesquisa que embasa o artigo. Além disso, o projeto citado foi submetido ao comitê de ética em pesquisa da universidade em tela e este afirmou que não era necessária a aprovação ética, dado que se tratava de uma pesquisa exclusivamente documental com dados públicos.

entrevistas dos professores e aos seus currículos, de modo que as identidades dos sujeitos fossem preservadas.

O presente texto apresentará mais 4 seções, após a introdução que está sendo desenvolvida. As 2 próximas seções trarão elementos complementares sobre os referenciais teóricos adotados, envolvendo o movimento autobiográfico e a docência na Educação Superior. As 2 últimas seções deste artigo abordarão, respectivamente: os resultados/ discussões decorrentes da investigação, com base nos referenciais adotados; as considerações finais, que intenciam sintetizar os achados da pesquisa realizada.

## 2 O movimento autobiográfico

Esteban (2010) afirma que, no contexto internacional, a pesquisa biográfica e narrativa inicia-se nos anos 1920, enraizada em estudos das Ciências Sociais, que aprofundavam as consequências dos fenômenos migratórios da Europa para os Estados Unidos da América. O autor citado explica que esse movimento de pesquisa, após a passagem dos anos 1940 e 1950, em que teve seu uso diminuído, tem recuperado abrangência e importância, alcançando diferentes áreas acadêmicas. No Brasil, o livro de Florestan Fernandes e Gattas Ramzia (1956), intitulado "História de vida na investigação sociológica: a seleção dos sujeitos e suas implicações", foi um dos marcos na utilização da técnica de entrevista em profundidade, como forma de coletar dados. Nesse trabalho, os autores defendem que a técnica do depoimento é uma forma eficaz de compreender a realidade social e as experiências de vida dos indivíduos e grupos, sobretudo aqueles que estavam à margem dos espaços de poder.

No campo acadêmico da Educação, de acordo com Passeggi e Souza (2017), o movimento autobiográfico é visto como uma resposta aos problemas de pesquisa que vêm sendo elaborados, aproveitando-se as oportunidades que o uso de narrativas autobiográficas oferece para superar as limitações das abordagens investigativas tradicionais. Em termos de cronologia, os autores citados identificam 2 períodos principais: o primeiro ocorreu na década de 1990, quando houve a eclosão do interesse pelo uso das narrativas de vida na Educação, enquanto o segundo momento, que teve início nos anos 2000, caracterizou-se pela expansão e diversificação dos temas de pesquisa. Os autores mencionados também identificam 3 configurações, em relação ao movimento referido: as narrativas como método de pesquisa, como prática pedagógica ou como elemento de formação pessoal e profissional.

Os trabalhos de Bueno *et al.* (1993) e Passeggi e Souza (2017) apontam que, na década de 1990, no Brasil, as pesquisas do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) inspiraram, prioritariamente, o movimento sócio-histórico das histórias de vida em formação. Posteriormente, nos anos 2000, houve uma tendência crescente na diversificação das áreas de pesquisa, dentro do campo autobiográfico (BUENO, 2002; BUENO *et al.*, 2006; SOUZA, 2006). Esse aumento pode ser atribuído aos diversos grupos de pesquisa em universidades brasileiras, que se concentram em histórias de vida e memoriais autobiográficos como objetos de investigação, tais como: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia e Representações (GRIFAR), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Grupo de Pesquisa Autobiografia e Formação e História Oral (GRAFHO), na Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Outro importante marco organizativo e divulgador da pesquisa autobiográfica voltada à Educação é constituído pelas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), iniciadas em 2004, com a primeira edição ocorrendo em Porto Alegre, tornando-se um



evento bianual. Com objetivo de reforçar a colaboração entre diferentes pesquisadores da área, os eventos contaram, ainda, com publicações consistentes, baseadas em relevantes referenciais teóricos sobre o tema (ABRAHÃO, 2004; SOUZA; ABRAHÃO, 2006; PASSEGGI; SOUZA, 2008).

### 3 A docência no Ensino Superior

O refletir sobre a docência no Ensino Superior encontra eco em Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p.131), que entendem que a construção da identidade docente do professor universitário não se dá unicamente por uma formação específica, mas também através de um processo de socialização, em parte intuitiva, autodidata ou seguindo “a rotina dos outros”, ou seja, a formação do professor universitário, muitas vezes, se dá mediante internalização de formas de trabalho captadas por observação e imitação. Para Iza *et al.* (2014), esse é um processo de construção social que perpassa a trajetória de vida do indivíduo, desde quando era aluno da escola, passando pela formação inicial (graduação) e se estendendo pela formação permanente.

A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) contém referências importantes sobre o exercício da docência no Ensino Superior brasileiro, com orientações sobre a necessidade de formação em nível de pós-graduação, prioritariamente mestrado e doutorado, para servidor público que exerça a profissão de docente universitário. A exigência de título de pós-graduação pode ser dispensada, desde que o sujeito possua notório saber e este seja reconhecido por universidade com curso de doutorado, na área específica. Além disso, a legislação aponta as finalidades da Educação Superior, no 43º artigo (BRASIL, 1996):

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Considerando-se a variedade e a profundidade das finalidades citadas, infere-se que a docência no Ensino Superior é uma atividade que requer uma série de habilidades e competências por parte do professor, além de um conhecimento aprofundado do conteúdo que está sendo trabalhado. Soares e Cunha (2010) aprofundam a discussão sobre a docência universitária, apontando os saberes necessários a esta, que incluem a compreensão sobre os seguintes pontos: função social da universidade e de políticas públicas relacionadas; desenvolvimento da aprendizagem, aspectos cognitivos, emocionais, atitudinais etc.; planejamento das práticas pedagógicas; procedimentos didáticos e abordagens diversas; avaliação da aprendizagem; técnicas referentes à ciência, à tecnologia e às artes concatenadas à área do conhecimento em que o docente atua, formando profissionais; tecnologias da informação e comunicação necessárias às rotinas da universidade; epistemologia da ciência, considerando possíveis consequências do desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico para a sociedade.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), os professores devem estar em constante atualização, tanto em relação aos conteúdos que ensinam, quanto às metodologias de ensino que adotam. Além disso, as autoras citadas ressaltam a pertinência da reflexão crítica sobre a própria prática, como um elemento fundamental para a melhoria do trabalho docente. Nos processos de construção do fazer profissional e das percepções pessoais sobre este, tem papel fundamental o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à Educação escolar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Por outro lado, no contexto contemporâneo, a formação do professor desse nível de ensino, muitas vezes, apresenta fragilidades:

Os docentes são pesquisadores qualificados e capazes de gerar conhecimentos na sua especialidade. Entretanto enfrentam muitas atividades acadêmicas para as quais não foram sistematicamente preparados. Entre estas atividades está a docência, nela contida a capacidade de proporcionar ao aluno condições de autonomia e capacidade de gerar seu próprio conhecimento. A docência pode ser compreendida em suas múltiplas dimensões. A mais universal nos remete à aula e a condição de estar em contato com um grupo de estudantes. A complexidade da docência tem sido assumida no contexto contemporâneo, entendendo que há múltiplos saberes que precisam ser acionados nessa importante ação. São visíveis as transformações estruturais e tecnológicas que atingem a educação superior. Exigem elas saberes e sensibilidades diferenciadas para transitar na complexidade dos processos educativos que respondam as demandas da sociedade e dos educandos. (CUNHA, 2016, p. 6).

Seguindo nessa linha, Pimenta e Almeida (2014) destacam a dimensão da formação pedagógica dos professores universitários, englobando desenvolvimento de competências didáticas que possibilitem uma prática de ensino efetiva e significativa. Nesse contexto, estão associadas as vivências dos sujeitos e a diversidade de saberes que envolvem os profissionais docentes. As autoras citadas destacam que, a despeito da relevância da pesquisa e da produção científica nas universidades, o ensino não deve ser negligenciado, uma vez que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes desse nível de ensino. O agir pedagógico universitário, portanto, deve ser valorizado como uma prática que contribui para a formação integral dos alunos.

Nessa esteira, Silveira (2017) destaca a necessidade da formação continuada para o aprimoramento do exercício da docência, especialmente em um contexto em que o Ensino Superior tem enfrentado desafios cada vez maiores, como a massificação do acesso, a diversificação de perfis dos estudantes e a emergência de novas tecnologias. O autor aponta que é imperativo que se reconheça a docência universitária como uma atividade complexa e

multidimensional, que exige dos professores competências diversas, que vão além do domínio do conteúdo específico de suas áreas.

#### 4 Metodologia da investigação

Foi desenvolvido um estudo qualitativo e documental, fundamentado em documentos públicos, que possibilitaram o acesso a narrativas autobiográficas dos sujeitos da pesquisa e ao currículo acadêmico dos docentes investigados (currículo Lattes), conforme mencionado na introdução deste artigo. Pesquisas dessa natureza notabilizam-se: pela produção de dados descritivos; pela focalização das perspectivas dos sujeitos, os sentidos expressos por estes, acerca dos temas de interesse; pelo fato de não se buscar a comprovação inflexível de hipóteses, mas valorizar o surgimento dos dados e abstrações, ao longo do processo de investigação; pela adoção de um quadro teórico que guia os procedimentos do pesquisador; pela riqueza de informações manifestadas pelas fontes documentais consultadas, bem como pela estabilidade destas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A obtenção de narrativas autobiográficas, segundo Nóvoa (1988), pode ser concretizada tanto na forma escrita, quanto na forma oral. No caso em tela, as narrativas das entrevistas, no formato audiovisual, foram transcritas. De acordo com Passeggi e Souza (2017), a utilização das narrativas autobiográficas como objeto de investigação permite acrescentar o sujeito da narrativa ao processo investigativo, suas experiências sociais e humanas, seus percursos práticos e aprendizagens vividas. Souza (2006) propõe, como procedimento de estudo do material obtido, a partir das narrativas, a categorização dos temas evidenciados durante as entrevistas.

Outro ponto a ser destacado é que há uma gama vasta de materiais que podem ser considerados na pesquisa biográfica e autobiográfica, tais como: formas orais, escritas e audiovisuais; autobiografias, confissões, cartas, diários, memórias, biografias; história oral: contos populares, canções, lendas, rituais, práticas domésticas, hábitos particulares e coletivos (ESTEBAN, 2010). No caso do presente trabalho, justifica-se a utilização de documentos escritos (currículo Lattes de cada sujeito) e no formato audiovisual (entrevistas públicas, já disponíveis no repositório digital da universidade). Estes funcionam como fontes complementares, possibilitando eventual confronto entre as informações coletadas nas entrevistas e os dados obtidos junto à plataforma Lattes.

O uso de entrevistas para coleta de narrativas autobiográficas encontra respaldo em Nóvoa (1988), que afirma que esse tipo de coleta de dados (na forma oral) preserva a caracterização metodológica de investigações com essa natureza, destacando as subjetividades. Ao contrário de outros métodos, como questionários padronizados, as entrevistas permitem que o entrevistado expresse sua experiência de forma mais completa e detalhada, oferecendo uma perspectiva mais complexa da história de vida. Isso pode ser particularmente útil em estudos que buscam entender a experiência humana e seus meandros. No entanto, Nóvoa (1995) aponta fragilidades e desafios atinentes à utilização de entrevistas, como método de coleta de dados baseado em narrativas autobiográficas, sendo possível a influência do entrevistador na forma como a narrativa é contada. Como os entrevistadores têm suas próprias perspectivas e experiências, é importante que eles estejam cientes de como estas podem afetar as narrativas dos entrevistados. Além disso, a análise de dados qualitativos pode ser demorada e trabalhosa, exigindo habilidades específicas para a codificação e interpretação dos dados.

Tendo em vista os pressupostos de Lüdke e André (1986), foram adotadas as seguintes etapas de pesquisa: i. organização inicial dos documentos que compunham o corpus de análise,

de modo que foram assistidas às entrevistas disponíveis no portal digital da universidade, fazendo-se as respectivas transcrições das falas; ii. foram feitas leitura e releitura dos textos obtidos nas transcrições e do currículo Lattes de cada docente, no formato eletrônico (.pdf ou .doc); iii. determinou-se o grau de adequação de cada documento, analisando-se o conteúdo dos respectivos textos, com base nas questões que guiavam a pesquisa; iv. segmentos de texto considerados importantes foram dispostos em quadros, organizando-se por docente; v. realizou-se a categorização dos textos obtidos, a partir dos dados que emergiram nos quadros, de forma progressiva; vi. havendo os dados sistematizados, procedeu-se com a confrontação destes com os referenciais teóricos adotados, descritos nas seções anteriores deste artigo; vii. inferências finais, decorrentes do conjunto de análises, foram construídas, considerando-se sua convergência com as perguntas de pesquisa e o objeto de estudo que foi aprofundado.

Considerando-se o cenário da presente pesquisa, foi proposto o uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2010) como técnica para interpretar e sistematizar as informações textuais que foram obtidas. Esta pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, que possibilita “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2010, p. 40). A categorização dos dados foi considerada como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59).

A outra fonte de dados utilizada, a plataforma Lattes (LATTES, 2023), é aberta e pública, seguindo um formato padronizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e sendo considerada um relevante repositório de informações sobre produções científicas, tecnológicas e acadêmicas (DIAS; MOITA; DIAS, 2016). Como esse repositório é abastecido pelos próprios pesquisadores, o currículo Lattes pode ser considerado um autêntico documento autobiográfico. Ainda que o conjunto de entrevistas em vídeo tenha sido considerado a principal fonte de informações desta pesquisa, a análise de currículos na plataforma Lattes complementou os procedimentos investigativos que foram delineados.

## 5 Resultados e discussões

Optou-se, neste trabalho, pela omissão dos nomes dos docentes entrevistados, e ainda que a base de dados utilizada e o material disponível para consulta sejam de acesso público, buscou-se evitar a ocorrência de exposições desnecessárias. Ao longo deste artigo, os sujeitos pesquisados serão referenciados pela letra E (entrevistado/a) e a numeração sequencial de 1 a 11, por exemplo: o entrevistado 1 será referenciado como E1; a entrevistada 2 será referenciada como E2 etc. O Quadro 1 sintetiza alguns dados: experiências escolares marcantes, primeira experiência como docente, motivação do entrevistado pela docência, além de outros pontos.

Quadro 1 – Elementos gerais extraídos das entrevistas

Docente	Gênero: feminino (FEM)/ masculino (MAS)	Tempo de duração da entrevista	Data da entrevista	Experiências escolares marcantes	Primeira experiência no papel de professor	Motivação pela docência
E1	MAS	2h 28min	16/12/2021	família	voluntário	graduação





E2	FEM	1h 07min	10/02/2021	aulas no ensino médio	voluntário	graduação
E3	FEM	1h 35min	17/02/2021	aulas no ensino médio	escola pública	graduação
E4	FEM	1h 43min	12/03/2021	família	substituiu docente	mãe era professora
E5	MAS	1h 38min	26/03/2021	família	estágio docente	mudar de profissão
E6	FEM	2h 07min	09/04/2021	aulas no ensino médio	escola pública	ter cursado magistério
E7	FEM	1h 43min	26/05/2021	aulas de ciências	escola privada	mudar de profissão
E8	MAS	2h 33min	27/05/2021	graduação	escola pública	mudar de profissão
E9	MAS	2h 01min	01/06/2021	aulas no ensino fundamental	voluntário	graduação
E10	MAS	1h 42min	02/06/2021	aulas no ensino médio	substituiu docente	graduação
E11	FEM	1h 51min	09/06/2021	família	escola pública	ter cursado magistério

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas consultadas.

Nota: Todas as entrevistas foram realizadas durante o período da pandemia de Covid-19.

Considerando-se os 11 docentes entrevistados: 5 são oriundos do Ensino Médio cursado em escola da rede pública (E4, E5, E6, E9 e E10); enquanto 3 são oriundos da rede privada (E3, E7 e E11) e 3 não informaram (E1, E2 e E8). Essa informação é relevante, ao se pesarem as dificuldades e os desafios enfrentados por estudantes vindos de escolas públicas. Para Vasconcelos e Lima (2004), é sabido que o ensino médio, nas escolas públicas brasileiras, apresenta problemas de natureza diversa e altamente complexa, que comprometem sua qualidade. Entre esses obstáculos, citam-se deficiências na infraestrutura e no material didático de apoio, falta de segurança nas escolas, dentre outros. Tais apontamentos vão ao encontro das palavras de E6 (fragmento do texto da entrevista):

O ensino médio eu fiz na cidade onde atualmente minha família mora [...] E que também tinha um pouco mais de dificuldade, a gente sabe que esse processo de sucateamento da escola pública ele é mundial, né? Ele não é um fenômeno só do Rio Grande do Sul. (E6, 2021).

Seguindo-se as informações coletadas, é possível destacar quais foram as primeiras experiências escolares marcantes, segundo os entrevistados. Objetivando-se categorizar as respostas, com o intuito de explorar possíveis padrões e tendências, dentro dos procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2010), o Ensino Médio aparece como referência para 5 dos entrevistados (E2, E3, E6, E8 e E10). As declarações abaixo, que se apresentam como exemplos desses segmentos de texto, explicitam o quão marcantes foram as vivências narradas:

Eu fui me aproximando das ciências biológicas no antigo segundo grau, que hoje é o ensino médio, a partir ali do primeiro ano, que hoje seria a primeira série, por ter tido



um professor excelente de biologia, que acho que me fez despertar para essa área. (E2, 2021).

A minha professora organizava a feira de ciências na escola [...], e além disso inscrevia os trabalhos em uma feira que tinha em Porto Alegre, e depois alguns trabalhos eram destacados, iam para uma feira estadual e para uma feira regional. Eu acabei participando dessas feiras dois anos. Me marcou muito, porque a minha professora de biologia nos recebia em casa no contraturno para ensinar a fazer cálculo estatístico, organizar amostra e para a gente escrever os trabalhos para a feira de ciências. (E3, 2021).

O incentivo da família em relação aos estudos, como forma de proporcionar certa ascensão social, é relacionado com a experiência escolar por 4 entrevistados (E1, E4, E5 e E11): E4 cita o fato de a mãe ser professora de música e incentivar os estudos; enquanto ter o professor lembrado nas suas primeiras experiências escolares aparece como fato narrado por 2 entrevistadas (E2 e E3). Além disso: E1 cita a participação em feira de Ciências, durante o Ensino Médio, como motivador pela escolha do curso de graduação; E9 lembra das experiências vividas em uma escola rural, durante a etapa do Ensino Fundamental; E7 cita aulas em um “colégio de freiras”, bem como sua curiosidade por aprender sobre a natureza e as coisas do campo. Os pontos narrados pelos sujeitos constituem-se como amostras de como estes construíram a “tomada de consciência [...] das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p.14). Seguem, abaixo, alguns relatos transcritos que corroboram com as ideias mencionadas, nessa categoria de análise:

Participar de uma feira de ciência, meio de última hora. E na época também as pesquisas eram feitas na biblioteca, eu frequentava bastante a biblioteca municipal e eu fiquei com a parte da energia eólica. Fui lá pesquisar naquelas enciclopédias e procurando energia eólica, encontrei Einstein, umas duas páginas escritas sobre o assunto. Aí eu li e achei interessante - nossa, olha, aqui tem bastante conhecimento - aí eu peguei uns os cadernos sobre profissões e todo mundo falava que física tinha que ter uma cultura geral e tudo mais, eu me interessei. (E1, 2021).

Eu morei no campo, então tem uma relação com o campo né [...]. Eu me alfabetizei numa escola rural, então já tenho uma relação de vida com o campo. E aí então eu estudei nessa escola rural, em que era uma escola muito pequena e que depois fechou (E9, 2021).

Outro tópico que se apresenta como categoria de análise refere-se às primeiras experiências dos sujeitos na função docente, tendo curso superior concluído ou não. Atuar na escola pública, como forma de entrada no magistério, aparece como vivência mais citada em relação a esse tema, sendo narrada por 4 entrevistados (E3, E6, E8 e E11). Além disso, a experiência com docência voluntária é citada por E2 (que revela ter trabalhado em uma casa de “passagem” para crianças) e E9 (que relata a atuação voluntária em um curso pré-vestibular). Ter a primeira vivência no papel de docente substituta é narrada por E4, que revela ter substituído uma professora gestante, bem como por E10, que substituiu um professor em razão de uma viagem feita por este. O entrevistado E10 narra o episódio com aparente empolgação pelo fato de ter conseguido cumprir o desafio profissional:

Eu me lembro que um belo dia ele (professor) chegou e disse assim - amanhã eu vou viajar e eu quero que tu dê aula para mim [...] tu já conheces a dinâmica da disciplina e tu vai dar aula, eu vou viajar e os meus monitores são para isso, para me substituir



quando eu precisar - eu pensei e agora como é que eu vou sair dessa né? Mas tudo bem, a gente vai e faz... eu conheço, eu sei, estou aqui né... e eu vou dar conta. (E10, 2021).

Com base em Bertaux (1981), Passeggi, Vicentini e Souza (2013) e Rocha e Sá (2019), referenciais que foram mencionados na introdução deste artigo, é possível apontar que as narrativas dos docentes entrevistados demonstram que a iniciação das trajetórias individuais/profissionais, em relação ao espaço em que atuaram, mostram-se como exemplos de experiências de vida que marcam o desenvolvimento desses integrantes do magistério. Tais elementos emergem como parte de vivências humanas e sociais, que se estruturam como eixos organizadores do pensamento de cada sujeito sobre sua vida (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

A motivação pela escolha da profissão docente também foi categoria emergente, nas entrevistas. Os dados apresentados revelam que a motivação pela docência surgiu ao longo do curso de graduação para 5 entrevistados (E1, E2, E3, E9 e E10). Dentre os argumentos: E1 cita o trabalho voluntário em um curso de pré-vestibular voltado para pessoas de baixa renda, que participou enquanto cursava a graduação; E2 afirma que, após cursar uma disciplina de docência optativa no currículo da graduação, teve seu interesse pela docência despertado; referenciais teóricos como Paulo Freire, Piaget, além do desenvolvimento dos estágios de docência, são apontados por E3; uma disciplina de Didática, cursada durante a graduação, foi a motivação mencionada por E9; E10 referiu as aulas de determinado professor, no curso de graduação, como o elemento que o levou à docência. Abaixo, são destacados alguns segmentos de texto (transcrições das narrativas) relacionados a esses pontos:

Surgiu uma oportunidade de trabalhar num cursinho popular. Eu me inscrevi [...] comecei a trabalhar nesse cursinho Popular que atendia pessoas de todas as idades, pessoas que tinham baixa renda, que comprovavam baixa renda né. Comecei a trabalhar nesse cursinho e aí tudo começou a fazer sentido... As disciplinas, o curso, as disciplinas específicas da licenciatura. (E1, 2021).

A professora me perguntou quem gostaria de ser professor, professora? Eu levantei o dedo junto com outro colega, dizendo que não, que eu não gostaria de ser professora, que eu só estava ali fazendo uma disciplina. Mas aí a disciplina foi super marcante pra mim. Eu me encantei e acabei fazendo, na época era possível, o bacharelado e a licenciatura juntos. (E2, 2021).

Eu permaneci na licenciatura, porque eu fui me encantando com os estudos mais na área das humanas, da educação, Paulo Freire, Piaget, fui me encantando com isso e o encantamento finalizou nos estágios. Eu gostei muito dos estágios e aí eu me formei. (E3, 2021).

A docente E7 relatou que, depois de algum tempo trabalhando em laboratório, decidiu que queria fazer algo que julgasse ser mais interessante para as pessoas: “é como se o trabalho de professora impactasse a sociedade” (E7, 2021). A circunstância de ter cursado Magistério é apontada por E6 e também por E11, que acrescenta o desenvolvimento de trabalho voluntário, como elemento motivador pela profissão docente. Outros fatores apontados como preponderantes para a escolha mencionada: E4 expõe o fato de sua mãe ser professora; a opção por mudar de campo profissional está presente nos relatos de E5 e E8, que trabalhavam na indústria. O fragmento de narrativa, abaixo, evidencia tal anseio:



A indústria foi cada vez me cansando, e cada vez mais eu não queria ficar na indústria e chegou na hora da opção... vai ser licenciatura e fiz a escolha pela licenciatura. Pedi demissão da siderúrgica e fui viver de bico, pegar uma bolsa, primeira bolsa na biblioteca da química e depois a segunda bolsa já na área de educação química (E5, 2021).

As narrativas evocadas pelos docentes sobre suas inclinações para o magistério reforçam a concepção de que “a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais”, de forma que os professores “são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e nas suas próprias” (CONNELY; CLANDININ, 1995, p. 11-12). Objetivando-se complementar o perfil dos docentes, foram levantadas informações referentes à formação acadêmica destes, consubstanciando-se uma categoria de análise específica. Para isso, dados constantes no currículo Lattes dos sujeitos foram sistematizados, sendo expostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Dados Currículo Lattes dos Entrevistados

Docente	Formação	Atuação na educação básica	Atuação no ensino superior (desde)
E1	Dr. em Educação em Ciências (UFSM); Me. em Educação em Ciências (UFSM); Licenciado em Física (UFSM)	Professor de Física na rede pública (2009-2010, 2016)	2017
E2	Dra. em Educação (UFRGS); Me. em Ecologia (UFRGS); graduação em Ciências Biológicas (UFRGS)	Professora de Ciências na rede pública (1994-1997)	1995
E3	Dra. em Educação (UFRGS); Me. em Educação (UFRGS); graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRGS)	Não informado	1995
E4	Dra. em Educação em Ciências (UFRGS); Me. em Educação (UFRGS); Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRGS)	Professora de Ciências na rede privada (1982-1986)	1989
E5	Dr. em História da Ciência (PUC/SP); Me. em Ciências Biológicas (UFRGS); graduação em Licenciatura em Química (UFRGS)	Não informado	1998
E6	Dra. em Educação (UFMG); Me. em Educação (UFSC); graduação em Licenciatura em Química (FAFIF)	Professora de Química na rede pública (1983 - 1996)	2001
E7	Dra. em Educação (UFRGS); Me. em Educação em Ciências (UFRGS); graduação em Ciências Biológicas (UNICAMP)	Professora de Ciências rede privada (2005-2006)	2013
E8	Dr. em Desenvolvimento Rural (UFRGS); Me. em Educação (UFRGS); graduação licenciatura curta Ciências e Matemática (PUCRS); Licenciatura Plena em Química (PUCRS)	Professor da rede pública municipal (não informado o período)	1998
E9	Dr. em Educação em Ciências (UFRGS); Me. em Educação (UFSM); graduação em Licenciatura Plena em Física (UFSM)	Não informado	2015
E10	Dr. em Educação (UNISINOS); Me. em Educação (UFRGS); graduação em Licenciatura Plena em Química (PUCRS); Licenciatura Curta em Ciências (PUCRS)	Professor de Ciências, Matemática e Química na rede pública (1985 - 1990)	1989



E11	Dra. em Educação Científica e Tecnológica (UFSC); Me. em Educação Científica e Tecnológica (UFSC); graduação em Ciências Biológicas (URI - Santo Ângelo)	Professora de Ciências na rede pública (2002 - 2007)	2012
-----	--	--	------

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando-se os perfis de formação acadêmica, levando-se em consideração apenas a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), é possível apontar que: 5 entrevistados possuem doutorado em Educação (E2, E3, E6, E7 e E10); 4 entrevistados informaram ter doutorado em Educação em Ciências (E1, E4, E9 e E11); 1 entrevistado tem doutorado em Desenvolvimento Rural (E8); 1 entrevistado tem doutorado em História da Ciência (E5). Em relação aos mestrados: o tipo de programa mais citado pelos entrevistados é o mestrado em Educação (E3, E4, E6, E8, E9 e E10); os programas de pós-graduação ligados às áreas específicas de Ciências Naturais são informados por 2 entrevistados (E2 e E5); 3 entrevistados eram mestres em Educação em Ciências (E1, E7 e E11). Os dados obtidos vão ao encontro do espaço e da função profissional assumidas pelos entrevistados, que atuam como professores da área de ensino de Ciências Naturais, na FAGED/UFRGS.

Ponderando-se os dados acima, à luz dos apontamentos de Soares e Cunha (2010), comenta-se que a pós-graduação *stricto sensu* é considerada, pelos dispositivos legais, como o espaço preferencial para a formação acadêmica de docentes universitários; alguns escolhem o campo da Educação para sua formação, visando obter o título reconhecido e, ao mesmo tempo, satisfazer seus interesses na docência. Como resultado, é possível encontrar docentes de diferentes áreas realizando mestrados e doutorados em Educação.

Outra informação destacada é a rede de ensino de atuação dos sujeitos: 5 entrevistados atuaram na rede pública de Educação Básica (E2, E6, E8, E10 e E11); 3 dos entrevistados atuaram na rede privada de Educação Básica (E1, E4 e E7) e 3 não informaram (E3, E5 e E9). Em relação ao tempo aproximado de atuação na Educação Básica: a entrevistada E6 atuou por 14 anos; E10 e E11 por 6 anos; E4 por 5 anos; E1 e E2 por 4 anos; E7 por 2 anos. Para o entrevistado E8, não foi encontrado o tempo de atuação na Educação Básica. Defende-se que a maior experiência de trabalho, em sala de aula, pode ser fundamental para que o professor universitário compreenda as especificidades do ensino e desenvolva competências para atuar de forma efetiva. Assim, o histórico de atuação na Educação Básica pode ajudar no trabalho de formar futuros professores. Tais afirmações encontram amparo nas ideias trazidas por Pimenta e Almeida (2014), quando estas apontam que a formação dos professores deve ser baseada na articulação entre teoria e prática. O trecho abaixo exemplifica o entendimento de E2, em relação ao tema:

No meu entendimento, quem vai trabalhar com formação de professores e professoras teria que ter pisado em uma sala de aula. Não obrigatoriamente, como um pré-requisito, mas eu acho que faz toda a diferença. É um pouco parecido com o olhar que a gente tem para os nossos alunos e alunas hoje. Deixa eu me colocar aqui na cadeira dele e dela para ver o que ele está pensando da minha aula. Essa possibilidade de um diálogo mental e dessa inversão de posições. Para mim, foi enriquecedor (E2, 2021).

Sobre o tempo de atuação no Ensino Superior, destacam-se os entrevistados E10 e E4 (34 anos); seguidos pelos entrevistados E2 e E3 (28 anos), E8 e E5 (25 anos), E6 (22 anos), E11 (11 anos), E7 (10 anos), E9 (8 anos) e E1 (6 anos). Os tempos mostrados explicitam graus de experiência variados dos docentes, o que faz com que os níveis de desenvolvimento do aprendizado de competências pedagógicas sejam comparativamente desiguais (FERRI, 2006),



pensando-se nas especificidades que a Educação Superior suscita, ao longo da carreira de cada profissional (PIMENTA; ALMEIDA, 2014). Uma trajetória profissional mais longa tende a prover mais chances de se aprender o ofício, ainda que o tempo não seja um critério absoluto.

O Quadro 3 sistematiza, como categoria de análise, a atuação dos sujeitos em projetos de pesquisa e/ou extensão. Os entrevistados com o maior número de projetos de pesquisa citados no currículo Lattes são E10, E7, E9, E6, E3 e E1. Contabilizando-se os projetos de extensão, novamente se destaca o entrevistado E10, seguido por E6 e E9. Os entrevistados E4, E5 e E8 não informaram atuação em projetos de extensão.

Quadro 3 – Atuação na pós-graduação

Docente	Atuação na pesquisa	Atuação na extensão	Atuação na pós-graduação
E1	10 projetos (2005 - atual)	4 projetos (2003 - atual)	Desde 2021 (orientação de mestrado e ministrando disciplinas)
E2	Não informado	6 projetos (2004 - atual)	2012 - 2012 (1 disciplina ministrada - nível especialização)
E3	9 projetos (1999 - atual)	5 projetos (2019 - atual)	2000 - 2000 (1 disciplina ministrada)
E4	1 projeto (2000 - 2003)	Não informado	1989 - 1989 (1 disciplina ministrada)
E5	2 projetos (1998 - atual)	Não informado	Não informado
E6	11 projetos (2001 - atual)	14 projetos (2007 - 2020)	Desde 2002 (orientação de mestrado e doutorado, ministrando disciplinas)
E7	13 projetos (2006-atual)	5 projetos (2016-atual)	Desde 2015 (orientação de mestrado e doutorado, ministrando disciplinas)
E8	1 projeto (2008 - 2012)	Não informado	Desde 2015 (orientador de mestrado e co-orientador de doutorado)
E9	13 projetos (2006 - atual)	11 projetos (2004 - atual)	Desde 2021 (orientação de mestrado e ministrando disciplinas)
E10	64 projetos (2002 - atual)	34 projetos (2004-atual)	Desde 2016 (orientação mestrado e doutorado, ministrando disciplinas)
E11	6 projetos (2012 - atual)	3 projetos (2011-atual)	Desde 2020 (orientação de mestrado e ministrando disciplinas)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ponderações a respeito do necessário envolvimento dos docentes em projetos de pesquisa ou extensão tem embasamento em Pimenta e Almeida (2014, p. 8), quando estas argumentam que a “universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”, incluindo-se movimentos de “produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas” que são colocados por esta. Esses desafios são produzidos e identificados com base em apropriações progressivas que os docentes (com participação dos discentes) constroem nos processos citados, mediados pelas relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Sobre a categoria “atuação na pós-graduação”, constata-se que também existem diferenças entre os sujeitos, seja pelo tempo de trabalho ou pela atividade desenvolvida. Dentre os entrevistados que trabalharam como orientadores ou coorientadores de doutorado e de

mestrado (e também ministraram disciplinas), aparecem: E6 (21 anos); E7 e E8 (8 anos); E10 (7 anos); E11 (3 anos); E1 e E9 (2 anos). Os sujeitos E2, E3 e E4 (1 ano) informaram atuação restrita à docência em alguma disciplina, na pós-graduação. O entrevistado E5 não divulgou a informação sobre esse item, no seu currículo Lattes. Os dados descritos permitem inferir que alguns docentes têm um perfil para a pesquisa mais pronunciado e desenvolvido. A importância do professor universitário ser pesquisador encontra respaldo em Pimenta e Almeida (2014). Segundo as autoras mencionadas, o professor/ formador/ pesquisador é aquele que: atua como um agente de mudança em sala de aula, promovendo a reflexão crítica sobre a prática e estimulando a pesquisa como forma de aprimorar o trabalho pedagógico; busca identificar problemas e trabalhar pelas respectivas soluções. Esse processo tende a ser mais bem estabelecido, quanto maior for o grau de relações concretizadas entre o ensino e a pesquisa, de modo que o conteúdo de uma atividade subsidie a outra.

O Quadro 4 permite a análise da relação existente entre a atuação dos docentes entrevistados na graduação e seu envolvimento com a pesquisa, com ênfase na publicação de artigos e trabalhos completos em anais de eventos. A disparidade no número de publicações entre os docentes da amostra pode ser reflexo da multiplicidade de tarefas desenvolvidas por cada um, convergindo diretamente com o envolvimento com projetos de pesquisa e com orientação de estudantes de pós-graduação. Pelos dados levantados, pode-se supor que alguns docentes, mesmo tendo uma trajetória profissional mais longa, tendem a dar centralidade ao trabalho de ensino, nos cursos de graduação, havendo menores indicadores quantitativos de publicações acadêmicas (E2, E4, E5 e E8).

Quadro 4 – Atuação na Graduação x Publicação de Artigos

<b>Docente</b>	<b>Disciplinas que atuam na graduação</b>	<b>Cursos de Licenciatura nos quais atuam</b>	<b>Nº de artigos publicados em periódicos e/ou trabalhos completos em anais de eventos</b>
E1	Estágio de Docência, Educação em Ciências Naturais	Educação do Campo	38
E2	Estágio de Docência, Educação Ambiental, Ensino de Ciências Físicas e Biológicas	Ciências Biológicas	15
E3	Estágio de Docência	Ciências Biológicas	24
E4	Estágio de Docência	Ciências Biológicas	6
E5	Estágio de Docência, Didática e Conteúdos de Ciências Naturais, Introdução ao Campo Profissional	Pedagogia; Química	16
E6	Estágio de Docência, Ensino de Ciências Físicas e Biológicas, Didática Geral, Ensino e Identidade Docente	Pedagogia; Química	80
E7	Campo Profissional do Biólogo e do Docente em Ciências Biológicas; Currículo para uma Educação do Campo; Práticas Integradoras; Educação em Ciências da Natureza; Introdução à Docência; Estágio de Docência	Pedagogia; Educação do Campo	58
E8	Não informado	Educação do Campo	5
E9	Método de Pesquisa; Estágio de Docência, Educação em Ciências Naturais, Seminários Integradores	Educação do Campo	21



E10	Química Geral; Estágio de Docência; Metodologia de Ensino de Ciências; Práticas de Ciências	Educação do Campo	153
E11	Atividades Experimentais no Ensino de Ciências; Origem e Evolução da Vida; Estágio de Docência	Educação do Campo	67

Fonte: Elaborado pelos autores.

As trajetórias variadas dos entrevistados, no que concerne a suas atuações como docentes da graduação e seus envolvimento com pesquisas e publicações, convergem com: o trabalho de Soares e Cunha (2010), que glosam a multiplicidade dos saberes docentes e sua complexidade; com a própria legislação, que descreve os diferentes fins atrelados ao trabalho do professor da Educação Superior (BRASIL, 1996). Os saberes que compõem a docência universitária vão além do conhecimento específico da disciplina e envolvem também habilidades pedagógicas, conhecimento da instituição e compreensão da sociedade, de modo que sejam promovidas educação de qualidade e formação de profissionais capacitados e críticos, aliados ao desenvolvimento científico e tecnológico do país (BRASIL, 1996; SOARES; CUNHA, 2010). Em síntese, pode-se dizer que, ao longo de suas trajetórias comparativamente assimétricas, os docentes investigados apropriaram-se de forma heterogênea das competências pedagógicas, conforme descritas por Ferri (2006).

## 6 Considerações finais

As histórias de vida são objetos valiosos para se entender a trajetória pessoal, de formação e profissional dos indivíduos, suas motivações, desafios e conquistas. No âmbito educacional, essas narrativas são especialmente relevantes para se compreender o papel dos professores na formação de novos professores, ou seja, a constituição do professor da Educação Superior.

Os resultados apontados trazem diversos destaques presentes na constituição do fazer profissional do professor formador, quais sejam: experiências vividas no ensino básico, papel da família, professores como referência, trabalhos sociais, busca por mudança profissional, busca por significados sociais, experiências vividas na graduação e escolhas circunstanciais, que acabaram guiando certas trajetórias. Analisando-se as histórias de vida de docentes universitários do ponto de vista da formação, é preciso considerar a complexidade do processo envolvido, as origens sociais desse profissional, em termos da construção de seu perfil. A coleta de dados centrada nos currículos Lattes, aliada à análise das narrativas obtidas através das entrevistas, permitiu identificar que alguns docentes optaram por constituir suas carreiras em uma vertente mais alicerçada na pesquisa, conclusão respaldada pelo elevado número de projetos e publicações na área. Porém, outros professores optaram por uma dedicação maior ao tempo em sala de aula ou à extensão, por exemplo.

Pensando-se nas universidades, enquanto instâncias que contratam pessoas para atuarem com ensino, pesquisa e extensão, cabe que seja ponderada a contribuição das reflexões e dados trazidos pelo presente artigo. No primeiro plano, cabe que seja destacada a coerência entre as especialidades acadêmicas dos docentes (formação docente em Ciências Naturais) e a área em que atuam na FAGED, o que pode ser considerado central para o bom funcionamento da instituição, tanto na sua função de formação de profissionais, quanto na produção do saber sistematizado.





No segundo plano, sublinha-se o fato de que nem todos os sujeitos demonstram envolvimento acentuado com a pesquisa acadêmica. Aqui, parece residir um problema com certa centralidade, tendo em vista que um aspecto político fundante das instituições universitárias é a construção do conhecimento científico, englobando as diferentes áreas acadêmicas. Assim, em relação a esse tema, alguns desafios são colocados para as universidades: mobilizar os docentes em direção à pesquisa, mas com certo equilíbrio, sem que as atividades de ensino e extensão sejam desprestigiadas; estimular pesquisas que tenham profunda relação com o ensino, de modo que o fazer docente seja enriquecido e estabeleça dinâmicas de troca com a atividade de pesquisa de cada professor universitário; criar meios eficientes de envolver os estudantes de graduação e de pós-graduação em pesquisas sobre o ensino realizado na própria universidade.

No terceiro plano, ressalta-se o fato de que foi constatado que são desiguais os tempos em que os sujeitos pesquisados trabalharam na Educação Básica, havendo alguns com experiência bastante reduzida. Sabendo-se que os profissionais citados atuam como formadores de outros professores, que por sua vez atuarão nas escolas de Ensino Médio e de Ensino Fundamental, torna-se preocupante essa questão, já que seria desejável que estes tivessem vivenciado a realidade da escola básica, tendo adquirido maior conhecimento prático do campo profissional citado. Nesse sentido, cabem os seguintes questionamentos, que podem ser direcionados para pesquisas futuras: estariam as universidades estabelecendo formas eficientes de valorização da experiência docente (na Educação Básica), em seus processos de seleção de pessoal para o Magistério Superior? Haveria como criar critérios específicos em relação a esse tema, quando a contratação do docente é destinada à atuação em cursos de licenciatura, por exemplo?

Neste trabalho e nos seus resultados, manifestam-se subjetividades docentes e ressalta-se a complementaridade das fontes de dados adotadas, estas tendo caráter autobiográfico. Nesse sentido, desponta o potencial de investigação atrelada a repositórios institucionais das universidades, assinalando-se a possibilidade de que estes guardem, além de artigos e demais produções bibliográficas, documentos escritos e audiovisuais que sejam registros subjetivos, memórias pessoais, formativas e profissionais de seus docentes. Além disso, sublinha-se a riqueza de informações biográficas presentes no currículo Lattes dos pesquisadores, ao trazer uma infinidade de dados sobre atividades de ensino, pesquisa e extensão, que foram úteis a este trabalho. Contudo, este estudo foi limitado pelas informações disponíveis nos documentos encontrados e apropriados no corpus de análise, não havendo elaboração de perguntas específicas e realização de entrevista com os informantes. A eventual realização dessas intervenções poderia aclarar determinados pontos, como os motivos do não envolvimento com a atividade de pesquisa, por parte de alguns docentes.

A investigação acerca das histórias de vida de professores formadores da área de Ciências Naturais da FAGED/UFRGS permitiu que fosse compreendida a diversidade de trajetórias e parte da constituição do fazer profissional destes. As análises realizadas estruturam uma base de resultados para estudos futuros, que aprofundarão, na continuidade do projeto de mestrado do qual deriva o presente artigo, o quanto as vivências dos docentes referidos influenciaram na construção de seus respectivos perfis e em suas práticas de sala de aula, com foco nos modelos ou tendências pedagógicas que defendem e desenvolvem.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.





