

Histórias de Vidas de Professores de Ciências: um Método de Pesquisa em Educação

Ana Maria Leal Almeida

Universidade Severino Sombra-Campus Maricá
ana.almeida1@yahoo.com.br

Luiza Rodrigues de Oliveira

Universidade Severino Sombra-Campus Maricá, Mestrado
Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente
luiza.oliveira@gmail.com

Resumo: *Este estudo proporciona elementos que servem de base para uma análise da pesquisa que vem sendo feita em Educação sobre a formação dos professores da Educação Básica. Tem por objetivo afirmar a discussão sobre a prática e a formação de professores de ciências da Educação Básica por meio da utilização do tipo de pesquisa que tem como recurso a escuta das vozes dos professores, a partir da análise de suas histórias de vida.*

Palavras-chave: *Formação de Professores. Ensino de Ciências. História de Vida. Pesquisa.*

Life Stories of Sciences Teachers: a Method of Research in Education

Abstract: *This study provides elements that are the basis for an analysis of the research being done in education on the teachers training of the Basic Education. Its purpose is to affirm the discussion of the practice and training of science teachers of the basic education through the use of the type of research that has the feature to listen to the voices of the teachers from the analysis of their life stories.*

Keywords: *Teacher training. Science Teaching. Life history. Research.*

Introdução

A Escola, desde o início da Modernidade, é apresentada como um espaço de ensino do tipo de conhecimento oficial da sociedade moderna-capitalista, a Ciência. Entretanto, mesmo frequentando a escola, as pessoas não conseguem muitas vezes se apropriar da linguagem científica e, portanto, não conseguem utilizar seus conteúdos na vida cotidiana. Este fato, que muitos denominam de analfabetismo científico, é impeditivo para a constituição da autonomia dos sujeitos, pois é indispensável construir conhecimento acerca de conteúdos científicos para conhecer a realidade em que vivemos, rompendo, assim, com alguns aspectos alienantes da sociedade moderna. Ou seja, as produções da Ciência não são apenas para cientistas, mas para que todos possam melhorar suas condições de vida.

O saber científico busca soluções para problemas que geram questões sociais, porém seus benefícios são divulgados de maneira desigual, o que produz outra questão social, a exclusão por meio do acesso ao conhecimento. Um dos fatores necessários para aproximar a linguagem da Ciência das pessoas, ou seja, para possibilitar a aprendizagem em ciências nos espaços escolares, é a análise da formação de professores. Seja a formação inicial, que se dá pelas licenciaturas ou a formação continuada dos professores em exercício.

A formação de professores, como tema de pesquisa, ganhou destaque no Brasil desde os anos 90. Podemos identificar duas grandes causas para que esse tema tenha se tornando um dos mais estudados na área da Educação – promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e das Resoluções (01 e 02/2002), que estabelecem novas normas para os cursos de licenciaturas; e as teorias críticas que fundamentam a Educação desde os anos 70 e que trazem à cena, nos anos 90, o lugar do professor.

A nova proposta curricular para a formação de professores indica a ruptura com o modelo denominado 3+1, no qual o graduando fazia três anos da formação específica em sua área de origem e depois um ano de formação pedagógica (Camargo, 2008). O modelo 3+1 tinha uma perspectiva desintegradora, em que não havia valorização da formação docente, pois se entendia que o que determinava a formação para o campo da docência era o saber adquirido em áreas específicas. Esse modelo engendrou um lugar secundário para a formação de professores nas universidades.

Não podemos ignorar que as licenciaturas sempre foram vistas pelos docentes de outras áreas do conhecimento como uma formação menor, sem muitos investimentos acadêmicos, que, em geral, são voltados para equipamentos de salas especiais. Na visão desses profissionais, o eodante não necessitaria de maiores preocupações, porque bastaria que ele se esforçasse para adquirir um sólido conhecimento específico que o capacitaria para enfrentar os desafios da educação brasileira (Camargo, 2008, pp. 20-1).

Além disso, os modelos de aprendizagem que fundamentavam a Educação também negligenciavam o lugar de professor. Passamos por modelos inatistas, empiristas e construtivistas, todos com concepções diferentes acerca da relação sujeito-objeto, ora valorizando mais o meio, ora valorizando mais o sujeito, mas quando transportados para

a Educação resultaram em uma negação do lugar do professor.

Nos modelos inatistas, a inteligência é um dado prévio, é uma capacidade humana determinada por fatores hereditários e maturacionais, é aptidão intelectual. No Brasil, este modelo teve forte destaque até os anos 40, mesmo quando a educação nova já influenciava a educação brasileira, havia teses sobre a inferioridade racial (Patto, 1988). Não havia espaço para pensarmos a relação com o outro no processo de ensino-aprendizagem no modelo inatista.

Os modelos empiristas também não permitiam que o lugar de professor se tornasse objeto de estudo na Educação, pois eram baseados na ideia da ‘carência cultural’, que estabelece uma relação causal entre influências negativas da cultura de determinados grupos étnicos e sociais e o desempenho escolar. Os deficits dos alunos não eram mais explicados que questões hereditárias, mas por questões relativas à origem social. Neste modelo o meio é determinante, novamente o professor não é pensado no processo ensino-aprendizagem.

Os anos 80 trouxeram a teoria piagetiana e sua proposta de estudar o sujeito epistêmico para descobrir os mecanismos universais do funcionamento intelectual. Para Piaget, o desenvolvimento intelectual dá-se por meio das invariantes funcionais (organização e adaptação), que, na interação do organismo com o meio externo, produzem as estruturas do pensamento. Esse fenômeno é universal, ou seja, acontece da mesma forma para todos os indivíduos.

Esta abordagem permite-nos pensar no lugar do professor da seguinte maneira: a ideia é de respeito às condições de desenvolvimento intelectual do aluno, com o professor ocupando o lugar de facilitador. Embora Piaget falasse em relação entre sujeito e meio na construção da inteligência, ele dá prevalência ao sujeito e a suas estruturas psicológicas, o que ainda não permite a afirmação do lugar do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Os anos 90 são emblemáticos para que o lugar de professor se constitua como objeto de estudo, haja vista as teorias críticas que são afirmadas no cenário da Educação.

Um primeiro ponto a ser registrado é que no Brasil as discussões em torno da formação do professor e de sua profissionalização intensificaram-se no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a partir da qual os professores e os pedagogos passaram a se denominados de profissionais da Educação (...) Embora no Brasil o movimento sobre os profissionais da educação tenha se iniciado na década de 1970, dá-se ênfase aqui aos debates dos anos de 1990, em razão de se supor que eles contribuíram para acentuar o interesse pelas abordagens autobiográficas e com história de vida de professores que, justamente nesse período, se multiplicam com enorme rapidez (Catani e Outros, 2006, p. 391).

Um desses aportes tem base na teoria de Vygotsky (2001), que afirma o desenvolvimento intelectual como sendo produzido a partir da relação social. O autor apresenta um conceito de sujeito diferente do sujeito epistêmico da modernidade: não acredita em um sujeito que se organize internamente a partir das próprias estruturas psicológicas ou que seja

epifenômeno do meio externo. Vygotsky apresenta um sujeito que é produzido a partir das relações sociais, relação instituída pela Linguagem, que organiza, funda, estrutura o pensamento, na relação com o outro.

Assim, Vygotsky (1994) nos apresenta o conceito de mediação: é na relação com o outro mais experiente, e por meio de sua intervenção, que os processos psicológicos complexos são formados. Esse outro - que no espaço escolar é o professor - é quem delimita, indica e atribui significados à realidade ainda desconhecida para os menos experientes, que podem, dessa forma, se apropriar dos modos de funcionamento psicológico e de outros dados do grupo cultural.

Depois de internalizados, os conteúdos, os modos de funcionamento psicológicos vão ganhando singularidade, tornando um sujeito diferente do outro, mas todos instituídos socialmente.

Assim, teorias sociointeracionistas, tal como a de Vygotsky, trazem à cena o lugar de professor, haja vista que o colocam como mediador do processo de ensino-aprendizagem. É o professor quem atribuirá significados aos conteúdos desconhecidos pelo aluno. Nessa concepção o professor é figura determinante e não apenas um facilitador da aprendizagem. Por isso, podemos dizer que esse tipo de aporte favoreceu as pesquisas sobre formação de professores.

Com isso, as abordagens, que analisam a formação de professor, diante dessas modificações no aporte teórico e nas políticas educacionais (LDB 9394/96), passaram a elaborar ações diagnósticas e de intervenção, que prevêm a participação do professor. Isto é, as pesquisas passaram a investigar como se dá a formação de professores e, ao mesmo tempo, propor ações de transformação da prática docente, com o objetivo de tornar o professor sujeito de sua prática pedagógica.

Um dos recursos utilizados na pesquisa em Educação para que o objetivo acima seja colocado em movimento é o recurso da História de Vida, tipo de pesquisa que tem função diagnóstica e função de intervenção. A pesquisa em História de Vida de Professores pretende por meio do levantamento das histórias singulares de vida dos professores promover transformações no lugar social destinado ao professor.

Segundo Derouet (1988) a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto. Adotando este entendimento, comungamos com Moita (1995) que considera a História de Vida a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural (...) (Abrahão, 2007, p. 166).

Neste artigo discutimos, como parte dos estudos teóricos de uma pesquisa mais ampla, a História de Vida como método de pesquisa, que vem sendo utilizado na área de Educação para analisar a formação e a prática dos professores de ciências, a partir de suas falas.

Pensando especificamente a formação do professor de ciências, a pesquisa que utiliza o recurso da História de Vida é ainda bem recente e vem apresentando apenas a proposta diagnóstica. Por isso, é relente desenvolver estudos acerca dos vínculos entre formação de professores de ciências e História de Vida.

Desenvolvimento

Apesar das muitas críticas quanto à fragilidade da metodologia baseada nas histórias de vida dos professores, atualmente existe um movimento sócio educativo em torno dessas histórias, pois elas não dizem respeito apenas ao passado, mas garantem, com base nas experiências passadas, um novo agir no presente. Ou seja, a proposta é que a partir das histórias singulares seja possível identificar as práticas dos professores ao longo do tempo para, então, re(inventá-las) (Antunes, 2001; Bueno, 1998; Therrien, 1997). Por isso, dizemos que essas pesquisas não têm apenas caráter diagnóstico, mas, também, de intervenção, pois a partir do singular identificam a verdade produzida acerca da prática docente, com a finalidade de construir novas possibilidades, novas verdades. Este tipo de pesquisa tem, portanto, uma função política, uma função instituinte, que é a de engendrar transformação dos lugares sociais instituídos.

É lamentável, diz Freire (1996), que ao enfocarmos uma trajetória profissional, não levemos em conta as experiências singulares dos sujeitos para nos conscientizar de como e porque nos tornamos o profissional que somos hoje, no nosso caso, o professor.

Entre inúmeros trabalhos que consultamos, destacamos cinco autores representativos da pesquisa em História de Vida de Professor: Belmira Bueno, Helenice Sangoi Antunes, Jacques Therrien, Denice Catani e António Nóvoa. Identificamos esses autores, por serem constantemente fonte de referência para os trabalhos sobre História de Vida de Professores.

Belmira Bueno (1998) ressalta que na década de 90 houve um crescimento das pesquisas, bem como uma diversificação das modalidades e dos usos das autobiografias em histórias de vida, estendendo-se além dos domínios da sóciohistória da educação, que predominava na década anterior, para a exploração de novos temas.

Segundo Belmira Bueno (2002), o destaque que o método vem recebendo na pesquisa em Formação de Professores pode ser explicado pelo fato de a Educação ser uma das áreas que vem se constituindo a partir da abordagem crítica que institui a ideia de que os entrevistados não são meros objetos da pesquisa, mas devem ser sujeitos.

Nesse período, merece destaque o ano de 1995, ano que o número de trabalhos apresentados correspondeu a quase o dobro dos produzidos nos cinco anos precedentes, e que começam a buscar compreender especificidades da atuação de grupos de profissionais docentes de áreas e períodos diversos, o compromisso desses profissionais com a transformação do cotidiano escolar, levando a uma melhor compreensão entre conhecimento e prática de vida.

Helenice Sangoi Antunes (2001) faz algumas considerações sobre o fato de que ao ouvirmos professores fica evidente a presença constante de histórias relacionadas às lembranças da escola e dos primeiros professores, sua influência nos motivos da escolha profissional, nos processos de formação e da prática docente.

Outro estudioso que podemos citar é Jacques Therrien (1997) que aprofundou esse assunto e se estendeu para outros campos da Pedagogia, fazendo pesquisas junto a crianças e adolescentes, e estendendo-se para a formação do docente em geral.

Em suas obras, Therrien acentua a influência, em relação à qualidade dos professores, das transformações na economia mundial, a sofisticação dos meios de comunicação, levando a uma globalização que resulta na articulação da experiência particular à mundial. Daí está decorrendo uma inversão na maneira de focar o setor educacional. Uma nova tendência para a qualidade de ensino em todos os níveis se faz sentir com o uso de novas tecnologias, entre elas o computador na escola. Faz referência a um “sistema de tele ensino” já adotado no Estado do Ceará, mas acentua que cabe ao trabalho pedagógico ultrapassar os limites da sala de aula agregando as novas tecnologias da informação e da comunicação, pré-requisito da identidade do professor pesquisador. Ele acentua que o docente deve ser formado para ser um permanente pesquisador de sua prática. Resumindo podemos dizer que Therrien aborda a relação experiência e competência docente e suas manifestações na práxis do profissional de educação na sala de aula. A “experiência profissional” constitui ao mesmo tempo um espaço de aprendizagem incontável e um método organizador da competência.

Uma das pesquisadoras mais importantes acerca do tema da História de Vida de Professora é Denice Catani, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e que vem pesquisando temas relacionados à História da Educação e Profissão Docente e Formação de Professores.

É nesse contexto que ‘a questão do sujeito’ retorna por via das ciências sociais após ter sido esvaziada nos anos de 1960 e 1970. Ao retornar, reaparece na cena sociológica como um sujeito despojado da dimensão essencialista e atemporal, que lhe conferia a filosofia clássica, mas fortemente inscrito em uma realidade sociohistórica, ela própria cambiante e instável. A disciplina sociológica pode desenvolver agora uma teoria do ‘ator social’, construindo o sentido de sua experiência e se fazendo o ‘sujeito’ de sua ação (Catani e outros, 2006 p. 392)

Como parte desse processo, as histórias de vida também aparecem no campo da formação que as utilizam como arte formadora da existência (Pineau, 1996). O relato não é mais somente considerado em uma perspectiva de pesquisa etnosociológica, mas como um campo de experiência e um instrumento de exploração formadora. (Catani e outros, 2006 p. 392).

E é a partir dos relatos pessoais, das abordagens (auto)biográficas, e das metodologias da história oral que as pesquisas em história vida de professores têm se baseado. Sob uma perspectiva sócio-histórica. Através da rememoração das práticas, do pensar de seus objetivos profissionais e pessoais do sujeito professor, procura-se dar um caráter

autoformativo, pois é a reflexão deste e de outros sobre o profissional de educação que se produz um novo pensar sobre a mesma (Meri, 2002 p. 46).

Antonio Nóvoa, um dos mais conceituados autores acerca da importância dos estudos sobre as histórias de vida de professores, assinala:

(...) só uma História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (Nóvoa, 1995, p. 113).

Assim, podemos entender que é a identidade do lugar de professor que precisa ser afirmada, haja vista a história recente dessa profissão como objeto de estudo na Educação.

No âmbito do discurso sobre formação de professores o tema da identidade profissional é questão que deve ser mais problematizada. De um lado, em muitos casos, predomina a idéia de que a escolha da profissão docente é determinada por características pessoais inatas, e que a formação profissional acha-se circunscrita ao tempo e às práticas dos cursos de magistério. Alguns entendem que são esses cursos que dão a formação necessária àqueles que se destinam a ser professores e é ali, portanto, que eles devem firmar a identidade que já possuem “por vocação”. De outro lado, à medida que as expectativas em relação a esses cursos se vêm frustradas, toma lugar a idéia de que as habilidades pedagógicas do professor são o produto e a consequência direta de suas experiências em sala de aula. E, assim sendo, conclui-se que os cursos e o que neles se ensina de muito pouco valem Para além das insatisfações muitas vezes procedentes, o que as críticas e acusações manifestam é muito mais do que isso. Trata-se, na verdade, de um modo de conceber a formação da identidade docente, que subestima e mesmo ignora, nesse processo, o papel das experiências escolares anteriores e as possíveis relações que essas mantêm com as experiências profissionais que têm lugar após o término dos cursos. Assim, é de fundamental importância rever essa concepção, uma vez que é sobre ela que se estrutura todo e qualquer trabalho destinado à formação de professores (Catani, Bueno e Sousa, 2000 p.12).

Pensando a relação entre a formação de professores de ciências e a o uso da História de Vida como tipo de pesquisa e de metodologia de formação, podemos identificar os caminhos pelos quais passou o lugar de professor de ciências. Tal como apresentamos anteriormente de forma mais geral. O professor de ciências era denominado ‘profissional técnico’, ‘aplicacionista’, aquele que, no modelo comportamentalista/modelo da racionalidade técnica, deveria expor conteúdos científicos a partir de aulas em laboratório sem esquecer as metodologias produzidas pela psicologia comportamental (Bastos e Nardi, 2008).

Nos anos 80, o modelo da racionalidade técnica sofreu duras críticas, e, após passar pelas

propostas da teoria piagetana, a área de ensino de ciências começa a resignificar o lugar do professor, tal como outras áreas da Educação, a partir da perspectiva de se pensar o professor como pesquisador de sua própria prática. O conceito do professor como ator social vai ser afirmado também na área de ensino de ciências. Embora, somente nos dias atuais propostas que pensem a formação do professor de ciências por meio da História de Vida venham sendo produzidas.

Diversos autores (Goodson, 2001; Marcelo García, 1999; Nóvoa, 2000; Tardif, 2004) consideram os elementos da história de vida e do percurso profissional dos professores como essenciais para entender como estes lidam com as questões cotidianas da docência. Essas análises e investigações mostraram que os estudantes de graduação e os professores da escola básica apresentam determinadas convicções, conhecimentos, habilidades e disposições que interferem positiva ou negativamente no trabalho docente, mas que não se formaram em razão de estudos de natureza acadêmica, e sim como consequência de diversos episódios e influências ligados à trajetória pessoal de cada indivíduo (Bastos e Nardi, 2008 p. 16).

A possibilidade de repensar o lugar instituído para o professor de ciências diante de sua prática pode promover re(significação) também para o lugar da Ciência no espaço escolar, pois pode modificar a relação professor-aluno diante da aprendizagem em ciências.

Existe, porém, uma questão a ser resolvida, que para muitos indica a grande fragilidade da pesquisa em História de Vida de professores: a re(significação) do instituído a partir da relação entre história individual e história coletiva. Isso pode ser resolvido, segundo Bueno (1993), com a afirmação da função política da recuperação da história de vida singular: a fase diagnóstica revela o instituído e a fase de intervenção, que Bueno denomina de contra-memória produz o instituinte, ou seja, a re(significação) das práticas docentes com a desconstrução de estereótipos sobre o lugar de professor construídos ao longo da história. E ainda mais: os atores escolares deixam de ser “meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores (...) para se tornarem arquitetos de estudos e geradores de conhecimento” (Bueno et al, 1993, p. 307). Ou seja, não se trata de lidar com uma verdade escondida sobre o que é o professor em essência, mas recusar o que o lugar que foi reservado, tendo como finalidade a constituição de transformação nas ações docentes.

Considerações Finais

Os estudos a que tivemos acesso e que, em parte, transcrevemos, nos deu a possibilidade de refletir acerca da pesquisa em História de Vida, a partir da análise de suas fragilidades e de suas possibilidades.

Embora reconhecendo as deficiências inerentes ao método – dificuldade de lidar com aspectos singulares na pesquisa, concordamos com a afirmativa de que ele é um caminho de mão dupla, com função diagnóstica e de intervenção. Segundo Antunes (2001), os espaços de formação necessários dentro da escola constituem-se nas trocas de experiências

e de saberes, de modo que, cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Essas foram algumas das ponderações que nos pareceram relevantes nestas considerações finais, muito mais dentro de um espírito de abertura a novas análises do que de encerramento ou de conclusões definitivas.

Referências

- Abrahão, M.H.M.B. (2007). *Profissionalização docente e identidade – a invenção de si Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007.
- Antunes, M. H. S (2001). Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Tese (*Doutorado*) - Universidade federal do Rio Grande do Sul, faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2001.
- Bastos, F. e Nardi, R. (2008) Debates recentes sobre formação de professores: considerações sobre contribuições da pesquisa acadêmica. IN: Bastos, F e Nardi, R. (org.) (2008). *Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área*. São Paulo: Escrituras.
- Brasil Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2011.
- Bueno, D.O. (2002). *O Método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan.jun, 2002.
- Bueno, D. O (1998). Pesquisa em colaboração na formação continua de professores. In Bueno, B.O.; Catani, D. B.; Souza, C. P. de (Org.). *A vida e o ofício dos professores: Formação continuada, autobiografia e pesquisas em colaboração*. São Paulo: Escrituras.
- Bueno, B. O. et al (1993). *Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores*. In: Psicologia USP, São Paulo, 4(1/2), pp. 299-318.
- Camargo, S. (2008) Políticas na Formação de professores e os subprojetos de ensino na UFF. Fernandes, N.S.M. e Outros. *Formação de Professores: projetos, experiências e diálogos em construção*. Niterói: EDUFF.
- Catani e Outros. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003) *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006
- Catani, D; Bueno, B e Sousa, C. (2000). *O amor dos começos: por uma história das relações com a escola*. Cad. Pesqui. no.111 São Paulo Dec.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Meri, L.M. (2002). Professor-Leitor: uma História de Vida. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Linguística Aplicada.
- Nóvoa, A. (1995) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Patto, M.S (1988). O Fracasso Escolar como Objeto de Estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (65): 72-77, maio 1988.
- Therrien, J (1997). A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade

profissional e do saber da experiência docente. *Revista Educação em Debate*. FAGED/ UFC, V. 20, n.º. 34, p. 5-10.

Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e Linguagem*. 10ª edição. Petrópolis: Vozes.

Vygotsky, L. (1994) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.