

AUTOBIOGRAFIA NA LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: a percepção de Ciência na história de vida de um professor de Biologia

AUTOBIOGRAPHY OF LEGITIMATION IN SCIENCE EDUCATION: Science in the perception of the life story of a professor of biology

Resumo

Este trabalho constitui uma parte da dissertação de mestrado, em desenvolvimento no Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Tem como objeto de estudo a percepção de Ciência na historiografia formativa do professor de Ciências, em especial a Biologia. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e consiste em uma fundamentação teórica construída para embasar uma discussão reflexiva sobre o método história de vida ou autobiografia na perspectiva da formação de professores para a Educação Científica, partindo de uma revisão bibliográfica de autores que discutem as características subjacentes à formação/autoformação docente, como: percepção, memória, cognição, reflexão e aprendizagem, que influenciam na construção da identidade docente, caracterizam suas práticas pedagógicas e dão sentido às suas vidas profissionais. Ressaltamos ainda a pertinência da pesquisa narrativa como técnica imprescindível para a legitimação do método história de vida e/ou autobiografia.

Palavras-chave: Educação em Ciências, Formação de professores, Histórias de vida.

Abstract

This work is part of a dissertation, developing the Academic Master's Degree in Education Sciences at the University of Amazon State of Amazonas - UEA. Its object of study the perception of science teacher training in the historiography of science, especially biology. It is a qualitative research approach and consists of a theoretical framework built to support a reflective discussion about the method of life history or autobiography from the perspective of teacher education for science education, from a literature review of authors who discuss the characteristics underlying the training/self-education teacher, such as perception, memory, cognition, reflection and learning that influence the construction of teacher identity, characterize their teaching and give meaning to their lives. We also emphasize the relevance of narrative research as a technique essential to the legitimacy of life history method and/or autobiography.

Key words: Science Education, Teacher Training, Life Stories.

INTRODUÇÃO

O Ponto de partida para uma nova perspectiva metodológica

Quando tive a primeira experiência com a pesquisa científica no projeto PAIC, no início de junho de 2007, durante minha trajetória acadêmica no IFAM, desconhecia a autobiografia, a história de vida e a pesquisa narrativa como métodos ou técnicas para se desenvolver a

pesquisa científica. As reflexões teórico-epistemológicas e metodológicas construídas durante a redação do Projeto de Iniciação Científica, que serviram, posteriormente, de aporte teórico na configuração do TCC, representam meu ritual de iniciação na produção de textos científicos e estão relacionadas com as questões formativas e curriculares de duas novas tendências de formação: “o professor reflexivo e o professor pesquisador”. Embora eu as desconhecesse prática e teoricamente, essas duas perspectivas de formação já haviam sido, desde os anos 70, objeto de estudo deste *locus* paradigmático de construção do conhecimento - Currículo e Formação de Professores -, campo em que se desenvolveram inúmeros trabalhos com os métodos de pesquisa acima mencionados, onde a dimensão ontológica da construção da identidade evidencia a pertinência da subjetividade no processo historiográfico da formação/autoformação dos professores. Vale ressaltar, que a História Oral - procedimento metodológico onde as histórias de vida, as autobiografias, as biografias e a pesquisa narrativa estão inseridas -, será o nosso ponto de partida na construção do arcabouço conceitual, que se consolidará na fundamentação teórica desta pesquisa.

O conhecimento *a priori* adquirido com a investigação do trabalho: “*A formação de professores de Biologia no IFAM*”-TCC, até então, não havia sido ressignificado na minha tenra prática pedagógica. O intervalo de vinte anos entre o fim do ensino médio e o início da graduação em Biologia representa, na minha formação acadêmica, o equivalente ao que significou a Idade Média para o desenvolvimento da Ciência Moderna e para a produção do conhecimento científico. Esse intervalo havia provocado uma descontinuidade na minha escolarização e no meu processo de aprendizagem. As transformações cognoscitivas que a experiência da pesquisa iria proporcionar no meu processo de transição da educação inicial à continuada era um fato que só se concretizaria em janeiro de 2010, com o meu ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências da UEA. A percepção da condição de professor reflexivo e pesquisador foi um triunfo teórico-epistemológico proporcionado pela superação da minha maior deficiência enquanto acadêmico: “o hábito de não ler e não fazer pesquisas”.

No entanto, uma nova postura, adquirida após o encerramento da pesquisa, surgiu com a percepção de que a Ciência é, acima de tudo, algo muito complexo, e não pode ser compreendida separadamente. “Um professor de ciências não deveria dominar apenas as especificidades de sua Ciência de formação”. O conceito de Ciência precisa ser compreendido através de outras perspectivas teóricas da Ciência. O conhecimento científico é global, assim como a maioria dos problemas ambientais da nossa época. No entanto, o Ensino de Ciências é local, descontextualizado e separado dos outros conhecimentos disciplinares. De forma que as ciências não se comunicam e a disciplinarização se consolidou em um obstáculo para a efetivação do conhecimento transdisciplinar.

Foi a partir dessas constatações que compreendi o valor conceitual e imprescindível, do conhecimento transdisciplinar. Para um professor compreender a complexidade do conhecimento, em especial o conhecimento transdisciplinar, é precisa adquirir uma outra postura: a de “professor pesquisador” e de “professor reflexivo”. Foi essa nova tendência, na formação de professores, que norteou toda a minha pesquisa e despertou-me para uma nova jornada em outro campo do conhecimento científico, desta vez na área da Educação em Ciências com uma metodologia instigante e desafiadora: a história de vida e a autobiografia.

Para muitos teóricos e cientistas “objetivistas”, as histórias de vida dos professores são apenas meros relatos de experiências, elaborados sem uma metodologia específica, carregados de afetividade, e que só se prestam à descrição da forma como estes caracterizam suas vidas pessoais e como se constituíam suas identidades profissionais durante seu percurso formativo, assim como da forma particular como se legitima a execução de suas práticas docentes como

profissionais da educação. Mas, os autores que desenvolvem pesquisas na área da educação têm outra concepção para essas metodologias. Souza (2006) enfatiza que as histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupada em duas dimensões: os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), e as entrevistas biográficas (orais ou escritas). Para este mesmo autor, as pesquisas biográficas partem do princípio de que a educação caracteriza-se como uma narrativa intersubjetiva, recolocando a subjetividade como categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem.

Com uma percepção mais aprimorada e madura de Ciência, adquirida na Pós-graduação, passei a considerar outros aspectos relevantes para se pesquisar e produzir conhecimento científico, utilizando as narrativas contidas nas histórias de vida dos professores, investigando também os conceitos de Ciência que eles construíram ao longo de suas vidas, para problematizar a Educação Científica e promover um despertar para outras abordagens na percepção dos paradigmas emergentes da Ciência. Mas, para realizar uma análise reflexiva na percepção de outros professores, precisei mergulhar profundamente na minha própria autoconstrução. Essa reflexão epistemológica tem a expectativa de gerar uma nova postura na atuação profissional dos professores e, conseqüentemente, na formação dos alunos, possibilitando um aprendizado significativo para atuarem com consciência social e política, com responsabilidade e autonomia, particularmente no contexto amazônico.

Dessa forma, foi necessário mergulhar exaustivamente na literatura que fundamenta o processo de desenvolvimento desse tipo de abordagem, para que se pudesse perceber o quanto importante são os conteúdos de suas narrativas; e como questionamentos, percepções e representações de mundo, enraizados na infância, na adolescência e na juventude dos professores, influenciam direta ou indiretamente nas suas formas de ensinar e conceber os processos cognitivos de construção do conhecimento científico - que estão subjacentes à intersubjetividade entre professor e aluno -, dentro desse campo profícuo de pesquisa qualitativa, onde a história oral engloba métodos e técnicas, igualmente proficientes, como as autobiografias de professores, a pesquisa narrativa e as histórias de vida.

Durante o percurso tentativamente descritivo de estabelecer uma definição aproximada do que é história de vida e autobiografia, nos depararemos com diversos conceitos similares deste método de pesquisa seguramente tão promissor para a pesquisa com formação de professores e ao mesmo tempo, tão pouco utilizada e difundida no meio acadêmico. Para situar o leitor no âmbito do conhecimento em que vamos adentrar, vou iniciar minha preleção com um histórico e caracterização da História Oral, onde a autobiografia, as histórias de vida e a pesquisa narrativa se inserem.

Vale ressaltar que, esse trabalho, além de pretender contribuir com a renovação do debate científico no campo da formação de professores, enseja também, promover novas posturas, a serem incorporadas por estudantes, professores, pesquisadores, cientistas e teóricos, no tocante a legitimidade desses métodos de pesquisas.

SOBRE AS ORIGENS DO MÉTODO

Histórico

A partir do momento em que a História Oral buscou transcender a dimensão da fonte oral, ensejando alcançar uma posição disciplinar no quadro científico acadêmico, cresce também a responsabilidade de se sustentar, epistemologicamente, para se posicionar frente aos embates que os adeptos do positivismo erigiram contra ela. Essa controvérsia tem como principal justificativa a negação da legitimidade científica das fontes orais, dos oralistas como

produtores de conhecimento pertinente à Ciência e dos documentos procedentes do seu trabalho. Decorrente da carência de um arcabouço conceitual que lhe proporcione estruturamento, enquanto disciplina independente, cabe aos historiadores orais assumir a responsabilidade de construir um estatuto teórico que lhe possibilite sustentabilidade.

Na História Oral pode-se fazer duas divisões em se tratando de relatos segundo o historiador Gwyn Prins: Existe uma tradição Oral: a qual representa um "testemunho oral transmitido de uma geração para a seguinte ou as demais". Existe também um Rememoração Pessoal: Evidência oral específica das experiências de vida do informante.

Conjeturando uma perspectiva de complementaridade teórico/conceitual, presente na confluência do diálogo profícuo com outras experiências acadêmicas, Meihy relaciona o conjunto de questões inerentes de se pensar História Oral à atribuição mais característica que a encerra: de onde falamos? Não obstante, ainda que os antagonistas deste debate se digladiem em muitos outros contextos e diferentes eixos, a História Oral brasileira detém características tão autênticas e particulares quanto a qualquer outra, sejam elas orientais ou ocidentais; do continente norte ou sul-americano; europeu ou africano. Suas respectivas singularidades residem nas marcas distintivas em seus temas, soluções e procedimentos metodológicos, que confere a cada uma seu classicismo inato, pois

Sem prescindir do diálogo com outras experiências acadêmicas, Meihy agrega à problemática do pensar História Oral essa especificidade: de onde falamos? Ainda que certas contendas se reproduzam em diferentes eixos, a História Oral brasileira difere da norte-americana, da europeia, da africana, mesmo da latinoamericana, com marcas distintivas em seus temas, soluções e procedimentos (MEIHY, 2000, p. 88).

Mesmo com todas as limitações resultantes dessas contendas teórico-metodológicas, a História Oral tem contribuído, substancialmente, para a evolução das reflexões epistemológicas, tanto dos oralistas quanto dos pesquisadores de outras áreas que lançam mão desses recursos metodológicos em todo o universo acadêmico. Em particular, a História Oral brasileira tem possibilitado uma inestimável contribuição no âmbito internacional. As obras dos autores José Carlos S. B. Meihy e Verena Alberti têm sido frequentemente citadas nos trabalhos de autores estrangeiros.

Diante do exposto, torna-se imprescindível um trabalho de revigoração teórico/prático, a fim de promover o reconhecimento de sua eficácia, possibilitando, efetivamente, implemento do seu processo de legitimação. Paralelamente à esse programa, há que se promover também, a disseminação desses conhecimentos entre os pesquisadores e historiadores orais que demonstram e dedicam todo seu empenho de pesquisador, ao sedicioso trabalho empírico.

Como nos assegura Santhiago (2008) estar familiarizado com a problemática da História Oral e conhecer o modo como esta aparece na forma de novas possibilidades metodológicas de produção de conhecimento – na forma de livros, monografias dissertações e teses -, tornou-se extremamente necessário, assim como é indispensável à incorporação desses trabalhos no arcabouço conceitual onde a História Oral se insere. De preferência com igualdade e equidade.

Percursos e percalços do desenvolvimento da História Oral

A moderna História Oral nasceu em 1948, na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Allan Nevins organizou um arquivo e oficializou o termo que passou a ser indicativo de uma nova postura em face da formulação e da difusão das entrevistas. Isso se deu quando os avanços tecnológicos foram combinados com a necessidade de se propor formas de captação

de experiências como as vividas então, tanto por combatentes como por familiares e vítimas dos conflitos da Segunda Guerra Mundial (MEIHY, 2005, p. 92).

Segundo estudo realizado por Santhiago (2008), na segunda metade do século XX, quando a História Oral que hoje conhecemos começava a ser delineada, historiadores radicais chegavam a presentear a Ciências dos homens no tempo com um aforismo: “toda história é História Oral”. Em tom provocativo, o que queriam dizer é que qualquer documento – ou pelo menos grande parte dele – teria passado por um estágio oral. Para isso traziam à tona o legado de Tucídides e Heródoto, mostrando que a presença da oralidade na história era tão antiga quanto autêntica. O advento da gravação eletrônica, nesse sentido, não seria mais que a incorporação de uma tendência moderna. Mas esse aspecto corriqueiro que se tentou impingir à chegada dos gravadores não convenceu, requerendo, portanto, uma clareza às posições científicas que estavam em jogo nos trabalhos da área.

De acordo com Meihy, (2005), desde o momento da campanha pela Anistia, no fim dos anos de 1970, e principalmente depois da abertura política concluída em 1983, notava-se uma grande vontade de recuperar o tempo perdido. Museus, arquivos, grupos isolados e principalmente a academia manifestavam certa ansiedade, expressa na busca de entendimento para se promover debates entorno da História Oral. Presentemente, há, sem dúvida, um notável avanço, mantido inclusive em âmbito internacional, arena em que o Brasil passa a ter lugar cada vez mais destacado como promotor de trabalhos de História Oral.

Na Europa surgem modelos para a captação, documentação, e tratamento de entrevistas, consolidados com reflexões teóricas procedentes de diversos trabalhos de autores proeminentes como (Passerini, Portteli, Vilanova e Thompson). Esses trabalhos serviram de lastro teórico-conceitual para muitos trabalhos desenvolvidos, posteriormente, no Brasil e na América Latina. Dessa forma, trabalhos bastante significativos com História Oral originaram um grande processo organizacional, possibilitando a instrumentalização de seus métodos e técnicas, abrindo caminhos para expansão de sua área de atuação para além do campo político.

Uma das experiências mais bem sucedidas da História Oral ocorreu quando, ainda na década de 70, através de um curso oferecido pela Fundação Ford, o Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas passou a registrar relatos de membros da elite brasileira sobre os processos organizacionais da política e da economia do país. Vale ressaltar o fato de que o Centro de Pesquisa teve bastante dificuldade para realizar um trabalho de tamanha magnitude, nem tanto pelo desprestígio ainda prevalecente no campo metodológico da História Oral, mas pelo fato de não haver tantas obras para fundamentar teoricamente um trabalho com essa precedência. Santhiago (2008) salienta sobre a ousadia desta iniciativa dizendo que:

É verdade que o Centro teve ousadia e pioneirismo. Não apenas porque trabalhou sem estar sedimentado por textos locais e mesmo por traduções de textos estrangeiros, muitas vezes tendo que recorrer a métodos das Ciências Sociais. Mas também, e principalmente, por combater o paradigma estruturalista que considerava mais importante estudar as estruturas – as grandes instituições, as longas durações – que os indivíduos (p. 35).

Nesse momento histórico/político/educacional brasileiro, a consagração do método científico, fundado sob a racionalidade técnica, influenciava, opressivamente, toda e qualquer proposta de complementaridade teórico-metodológica ao seu estereótipo de produção do conhecimento. A ideia de que existe uma verdade objetiva que podemos conhecer através do uso adequado de métodos de pesquisa e obter determinado conhecimento dessa verdade foi o fundamento epistemológico predominante da Ciência da década de 70.

Os pesquisadores pioneiros daquela época tiveram que se opor ao modelo de história predominante, “que ao desvalorizar a análise do papel do indivíduo, da conjuntura, dos aspectos culturais e políticos, desqualificava o uso dos relatos pessoais, das histórias de vida e das biografias. Condensava a sua subjetividade, levantava dúvidas sobre as visões distorcidas que apresentavam, enfatizando a dificuldade de se obter relatos fidedignos” (FERREIRA, 1998, p. 21).

Sobre a oposição objetividade/subjetividade, Esteban (2010), citando Wright (1993) ressalta que o conhecimento é contingente a práticas humanas, constrói-se a partir da interação entre os seres humanos e o mundo, e se desenvolve e é transmitido em contextos essencialmente sociais. O conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam. Nessa perspectiva, o conceito de intencionalidade que sustentava a filosofia escolástica é fundamental: “*o ser humano é um ser-no-mundo*” [grifo meu]. Não caba a famosa distinção de Descartes entre corpo e mente, entre corpo e mundo. A intencionalidade remete a uma ativa relação entre a consciência do sujeito e o objeto da consciência do sujeito. Esteban continua afirmando que: “a consciência se dirige a um objeto; o objeto se perfila pela consciência. Nessa forma de pensamento que nos introduz a intencionalidade, a dicotomia subjetivo/objetivo não pode se manter. Sujeito e objeto, embora possam ser distinguidos, estão sempre unidos [...] objetividade e subjetividade são mutuamente constitutivas (ESTEBAN, 2010, p. 51).

Caracterização e Conceitos de História Oral

De início, ao abordar questões pertinentes aos conceitos de História Oral, buscou-se neste primeiro capítulo situar o debate sobre o assunto, abrindo espaços para algumas das mais importantes definições sobre o tema. A preocupação central que definiu o rumo dessa abordagem foi estabelecer metas mínimas de entendimento do assunto para depois abordar questões mais objetivas e a operacionalização do processo prático da história de vida, que foi o método de pesquisa escolhido para se produzir um trabalho dessa natureza.

A História Oral é uma metodologia muito usada em pesquisas históricas, sociológicas e antropológicas. Um grande desafio para a comunidade de historiadores, antropólogos e sociólogos que se propõe a reconstruir testemunhos e histórias de vida, utilizando a metodologia da História Oral, consiste na definição do que seja a própria História Oral. Na verdade, nenhuma história enquanto processo e construção da trajetória da humanidade ao longo do tempo, é História Oral. A história da humanidade, em sua realização, constitui-se pela inter-relação de fatos, processos e dinâmicas que, através de movimentos dialéticos e da ação de sujeitos históricos, individuais ou coletivos, transformam as condições de vida do ser humano ou se empenham em mantê-las como estão.

Surgida como forma de valorização das memórias e recordações de indivíduos, é um método de recolhimento de informações através de entrevistas gravadas com pessoas que vivenciaram algum fato histórico ocorrido no tempo, ou simplesmente, os relatos contendo as narrativas do próprio desenvolvimento pessoal e profissional da pessoa.

Move-se em terreno interdisciplinar, já que utiliza muitas vezes música, literatura, lembranças, fontes iconográficas, documentos escritos, entre outras para estimular a memória. Também dialoga e/ou interage com a sociologia, a antropologia e a psicanálise, como suportes para construção de roteiros de entrevistas e para a condução do próprio depoimento. Finalmente, recorre à memória como fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida. A História Oral, portanto, é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva (MEIHY, 2005, p. 17).

Como toda definição de tema complexo, é difícil definir com poucas palavras o que é História Oral, pois essa prática, além de renovada pelo uso dos aparelhos eletrônicos e com fundamentação moderna, é dinâmica e criativa, fato que torna discutível qualquer conceitualização fechada. Pode-se, em nível material, considerar que a História Oral consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais, feitas diretamente de pessoa a pessoa, em fitas ou vídeo, tudo prescrito por um projeto que detalhe os procedimentos (MEIHY, 2005, p. 17).

Numa outra tentativa de conceituar História Oral, buscamos a apreensão e compreensão no conceito de Delgado (2006), quando define História Oral como um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas individuais e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida (DELGADO, 2006, p. 15-16).

Apesar de seu uso crescente em pesquisas sociais, humanas e educacionais, a sua credibilidade enquanto “dado” é questionada por parte de alguns acadêmicos: o entrevistado pode ter uma falha de memória, pode criar uma trajetória artificial, se auto-celebrar, fantasiar, omitir ou mesmo mentir. Mesmo diante dessa “não confiabilidade da memória”, conseguiu-se estabelecer uma metodologia bem estruturada para a produção de dados a partir dos relatos orais.

É necessário esclarecer que neste projeto de pesquisa, em particular, não trabalharei com gravadores eletrônicos por se tratar de um projeto autobiográfico, onde estes instrumentos não se fazem necessárias. No entanto, cabe ainda lembrar que para melhor esclarecer a origem da história de vida, se faz necessário compreender a História Oral como um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva.

A HISTÓRIA DE VIDA E AUTOBIOGRAFIA COMO MÉTODOS

“No segundo capítulo da primeira parte deste trabalho, farei uma breve abordagem às três modalidades de pesquisa das quais farei uso e que estão inseridas na história oral, que são: a histórias de vida, a pesquisa narrativa e a autobiografia. A princípio gostaria de discutir questões de ordem metodológica e conceitual, dialogando com os autores que falam desta temática, os quais estão devidamente arrolados numa revisão bibliográfica disposta nas minhas referências”.

O autoconhecimento como ponto de partida para a compreensão do papel social

Existe muitas contradições que concerne ao papel do professor na pós-modernidade. Essas contradições geraram um grande número de novos problemas, no campo investigativo da Educação em Ciências, que os novos paradigmas das Ciências Cognitivas, Psicologia Cognitiva e Ciências da Aprendizagem tenta responder. Afinal, como devemos educar nossos alunos? Como os alunos apreendem melhor o conhecimento científico? Como ensinar aos alunos a contextualizar o conhecimento em seu cotidiano, para tornar a aprendizagem significativa e permanente? Como educar o homem para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, para a vida? Como desenvolver nos estudantes a capacidade crítica para atuar no mundo sócio-político e para tomar decisões participativas numa sociedade democrática repleta de questões polêmicas e delicadas? Nesses questionamentos, extremamente

pertinentes à educação, residem atribuições a serem desenvolvidas tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

Há um consenso no meio acadêmico-científico-educacional, que a formação intelectual do cidadão é o ponto de partida e de chegada para minimizar as desigualdades e construir uma sociedade com justiça social e equidade. Essas contradições geradas entre a racionalidade técnica e a prática, põe em xeque a emblemática tarefa do professor em educar cientificamente os alunos, capacitando-os para atuar com inteligência reflexiva na compreensão do mundo em que está inserido, e, em contrapartida, desafia constantemente àqueles que se lançam nesta empreitada necessária que é a trans(formação) da Educação Básica e Universitária em uma educação vigorosa e efetiva, perpassando impreterivelmente, pelos cursos de formação de professores.

A geração de professores pesquisadores, dentro e fora da área da Educação em Ciências, que realiza pesquisa, escreve livros, dissertações e teses no campo das Ciências Sociais e Humanas, tem exaustivamente chamado a atenção para a pertinência da complementaridade existente na relação entre percepção de Ciência e prática profissional docente, contidas nas narrativas de suas histórias de vida. Diversos autores como Alarcão (2007), Bolivar (2002), Carvalho (2006), Contreras (2002), Chizzotti (2006), Finger (1988), Josso (1988-2002), Nóvoa (1988-1995), Perrenoud (2002), Olinda (2008), Queiroz (1997), Souza (2006) e Zeichner (1993), vêm demonstrando em seus trabalhos a fertilidade deste modo pouco convencional de se produzir conhecimento sobre os processos formativos dos professores, dentro da dimensão existencial do viver e numa perspectiva mais qualitativa que quantitativa.

Essa tendência vem se consolidando como uma das vertentes de estudo mais promissoras no campo pedagógico, cuja desconstrução/reconstrução de trajetórias de vidas pessoais, aliada à formação pedagógica, proporciona a compreensão das características subjetivas e determinantes do caráter individual e profissional dos professores, problematizados a partir da dimensão dos condicionamentos e práticas educativas que subjazem em sua trajetória formativa.

Nesta tendência de pesquisa, é de fundamental importância delinear o percurso investigativo e identificar os aspectos teórico-práticos nele presentes, visando ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de maior consistência teórica e intencionalmente comprometido com um projeto pedagógico de formação, inicial e continuada, de futuros profissionais que se autoconhecem, que se identificam com a profissão de professor, e que por esta razão são mais críticos, reflexivos e criativos, mediadores das transformações que a sociedade sempre nos exige. Não por acaso, a intenção de formar professores mais capacitados para atuar em todas as instâncias educacionais, também é o compromisso do Programa de Mestrado de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia, da UEA. Essa constatação se constitui em uma das possibilidades que apontam para o sucesso e a importância de se realizar esta pesquisa.

Ao optar por reconstituir a historiografia de minha formação e identificar a forma como dou sentido a minha vida profissional, certifico minha crença na legitimidade teórico-científica desta pesquisa - sobretudo para a Educação Científica -, e na relevância de um trabalho desta natureza para o norteamento de projetos nos contextos curriculares e na formação de professores. Esta convicção advém do diálogo produtivo que estabeleci com diversos autores na minha fundamentação teórica e da análise metódica em leituras que permitiram compreender como os desdobramentos de fatos e acontecimentos ocorridos no processo de formação dos professores, podem influenciar na construção do conhecimento e do fazer humano, da consciência da história como consciência de mudança e da história como

conhecimento das sociedades, das culturas e dos sujeitos em suas concretas condições objetivas e subjetivas.

Apesar deste trabalho ser autobiográfico, a identificação das causas que determinam a forma de ensinar de cada professor, ficará evidente na construção da fundamentação teórica já na segunda parte do projeto, onde faço um exame detalhado dessas causas no diálogo que mantenho com os autores que debatem esse tema tão profícuo e discutível no currículo e na formação dos professores. Para embasar e justificar minha argumentação teórica utilizo os relatos contidos nas obras que narram os processos sócio/históricos constitutivos e identitários, da profissão/professor. É uma forma de estabelecer parâmetros de construção conceitual, que podem ser análogos aos meus constructos de Ciência, de representação e de percepção de mundo e da própria existência no mundo.

Nesse sentido, é importante o estudo das relações entre histórias de vida, memória e prática docente, porque o que se quer não é apenas o resgate da história do professor, mas uma intervenção na sua prática profissional, procurando melhor ressignificá-la, ou, pelo menos, discernir com mais consciência as influências que resultam na sua conduta em sala-de-aula.

Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e, portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós (MATURANA, 2001, p. 9 – 10).

Portanto podemos dizer que construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele. Como em todo esse processo entram sempre as outras pessoas, tal construção é necessariamente compartilhada [...] a ideia de que o mundo é construído por nós, num processo incessante e interativo, é um convite à participação ativa nessa construção. Mais ainda, é um convite à assunção das responsabilidades que ela implica. Não se trata, porém, de uma escolha retórica, e sim do cumprimento de determinações que derivam da nossa própria condição de viventes (MATURANA, 2001, p. 11 – 12).

Segundo Chizzotti (1996), a memória, embora desprezada por muitos e principalmente pelo paradigma da modernidade, não é um amontoado de fragmentos arruinados, mas é, sobretudo, o conjunto das descobertas e das diversas possibilidades e limites enfrentados, que dão razão ao futuro e sentido ao presente. Daí advém a necessidade de estudá-la, compreendê-la e não desprezá-la; utilizando-a em nossas reflexões sobre nossas práticas, buscando explicações e entendimentos que favoreçam práticas mais significativas à formação de futuros educadores.

Chizzotti (1996: p.47) comenta ainda que: a história de vida ou relatos podem ter a forma obrigatória onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência, ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer às fontes documentais, às afirmações e relatos pessoais.

Isso configura a necessidade de falar da família, das escolas em que trabalhamos, dos professores e dos alunos com quem convivemos; da ideologia, das teorias e do pensamento pedagógico que nos formaram; dos recursos audiovisuais, dos métodos de ensino, dos livros, da política nacional, da política educacional adotadas em nossa formação; da condição subjetiva da mulher profissional da educação, enfim, das experiências acumuladas durante a nossa vida.

Ser professor/professora, segundo Louro (2000), não é assumir uma profissão neutra do ponto de vista do gênero, nem um fenômeno natural. E por acreditar que as formas e os sujeitos do magistério ocuparam lugares distintos, de modo que suas histórias e identidades não podem

ser unificadas. Por isso, considero este trabalho de reconstituição autobiográfica de fundamental importância, visto que ele possibilita a reflexão sobre a nossa trajetória profissional de educadores.

A história de vida como perspectiva na formação dos professores

Estudos mais recentes estão sendo realizados sobre o ciclo de vida dos professores, quando antes, o que havia eram abordagens psicológicas e psicossociologias realizadas a fim de responder às questões relacionadas à vida dos professores. Abordagens mais relevantes destacam que o professor encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si, como profissional e como pessoa, dado que são dimensões inseparáveis. Diante desse contexto, compreende-se que as autobiografias podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores atribuem ao seu pensar, fazer e sentir (SOARES, 2010, p. 2).

Nóvoa (1995) investiga e estuda a vida do professor para verificar se os estudos “clássicos” do ciclo de vida individual se confirmam ao estudar de perto uma população específica de adultos, os professores do ensino secundário. Levanta questões apaixonantes como se há “fases” ou “estágios” no ensino, se os professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos ou percursos diferentes de acordo com o momento histórico. Que imagem as pessoas têm de si, como professor, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua vida, na relação com seus alunos, no trabalho de sala de aula, suas propriedades, o conhecimento da matéria que leciona, a competência ao longo dos anos, a satisfação ou não com o trabalho, os melhores anos da docência, momentos de “tédio”, “crises”, “desgastes” que afetam docentes, a aproximação cada vez maior da instituição na qual trabalham.

Analisando o pensamento de Nóvoa, pode-se refletir sobre nossa história de vida educativa como espaço de construção de conhecimentos pela via da pesquisa, afim de que se tenha a necessária competência pedagógica e a crescente preocupação com uma atuação mais eficaz, com maior flexibilidade na gestão das turmas tornando essa uma experiência de execução prazerosa, construída e partilhada; de construção das inserções na realidade.

Assim, é possível situar melhor os limites necessários à consolidação pedagógica, realizando experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação para a construção de um novo percurso pedagógico, muito mais motivado, dinâmico e empenhado em satisfazer nossos desejos pessoais e profissionais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Antes de caracterizar a autobiografia como método de pesquisa biográfico-científico de caráter qualitativo e de grande importância no campo das Ciências Sociais e Humanas, gostaria de salientar que a escolha desse método de pesquisa, para um professor de Biologia formado na perspectiva da racionalidade técnica, não foi nem será uma questão trivial, pois o processo de ressignificação do conhecimento acumulado durante o meu percurso acadêmico não foi uma tarefa fácil de se concretizar, dada dimensão paradigmática que temos de Ciência e do estereótipo tradicional de currículo que as instituições de ensino superior forjaram em nossos professores e que foi reproduzido, cognoscitivamente, em nossa tenra adolescência, nos primeiros anos do ensino fundamental. Nossa zona de conforto é um porto seguro, engendrado por nossos professores, onde a Ciência é apresentada como um monolítico de solidez perspectiva incontestável. Como afirma Maturana, (2001):

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perspectiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é nossa situação cotidiana,

nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humano. (MATURANA, 2001, p. 22).

Quando ingressei na Universidade do Estado do Amazonas, como aluno especial, para cursar a disciplina “Transversalidade no ensino de Ciências”, a consagração do método de pesquisa experimental, tradicional na Ciência Moderna desde Galileu, foi o primeiro pressuposto que tive que ressignificar. O teórico-epistemológico viria a ser superado posteriormente, com o ingresso como aluno regular no Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, onde as disciplinas História da Filosofia das Ciências em Educação em Ciências; Pesquisa em Educação em Ciências e Fundamentos de Educação em Ciências, todas obrigatórias, viriam a contribuir para esse desconfortável e angustiante processo de ressignificação.

Dessa necessidade, e da própria construção do modelo do plano integrado das disciplinas obrigatórias do primeiro semestre, surgiu a ideia de transformar minha própria trajetória formativa em um trabalho que tivesse valor científico significativo para o Mestrado, e que descrevesse o processo de formação/autoformação de um professor de Biologia, partindo do ponto de chegada, que era o Mestrado, até o ponto de partida, que era a minha percepção de Ciência no Ensino Fundamental. Foi dessa perspectiva retrospectiva de autoformação que surgiu a ideia de analisar, identificar e descrever o desenvolvimento do meu próprio processo ontológico, mais focado na aprendizagem e na percepção de ciência do que nos próprios métodos de pesquisas tradicionais das ciências experimentais de laboratório. Assim, surgiu a ideia de resgatar minhas memórias e contar a própria história de vida, destacando as dimensões metodológicas e teórico-epistemológicas da minha ontologia formativa.

Para proceder a esta análise investigativa, onde a memória é um elemento fundamental para se desvelar os processos cognitivos da dimensão do viver, iniciei minha investigação na busca de teóricos que experienciaram e discutem com excelência e conhecimento de causa, os processos formativos nos quais os professores se autodesenvolvem. Dentre eles estão conceituados pesquisadores, educadores e teóricos que relatam em seus incontáveis trabalhos a fecundidade presente na compreensão dos processos da autoformação, que subjazem às histórias de vida dos professores e que são verdadeiros determinantes nas suas práticas pedagógicas e nas suas identidades docentes.

É bem verdade que, por volta da realização do Estágio Curricular Supervisionado, ao ter as primeiras experiências com a docência, eu já observara que a minha prática pedagógica era orientada por minha própria percepção de Ciência e por fragmentos da minha trajetória educativa, apreendidos desde o ensino fundamental. Essas percepções da memória funcionavam como aportes metodológicos e didáticos para o implemento das aulas e apresentações sobre a ciência que professava. Minha história de vida, continha elementos teóricos e metodológicos quase imperceptíveis que aprendi a identificar com o aprimoramento metodológico e teórico-epistemológico proporcionado pelo ingresso no Mestrado Acadêmico da UEA. Assim surgiu a necessidade de analisar o TCC, de forma a identificar minhas narrativas no processo de construção do meu primeiro trabalho científico, para identificar e compreender a percepção de Ciência e, com isso, propor o conteúdo dessa reflexão epistemológica como possibilidade para a construção do segundo parte deste trabalho, onde analiso a percepção de ciência na minha trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Biologia do IFAM.

Referências

ALACÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BOLIVAR, A.(Dir). **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CAPRA, F. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DELGADO, L. de A. N. **História oral:** memória, tempo e identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, M. M. **Desafios e dilemas da história oral nos anos 90:** o caso do Brasil. In: História Oral, Associação Brasileira de História Oral, São Paulo: junho de 1998, nº 1, p. 21.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

JOSSO, M. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LOURO, Guacina Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 443-482.

MATURANA, H. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MEIHY, J. C. S. B. **História oral:** desafios para o século XXI. In: FERREIRA, M. M. (Org.). História oral: desafios para o século XX. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 88.

_____. **Manual de História Oral**. Edições Loiola. São Paulo: 5ª Ed. 2005.

NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. Lisboa: Porto, 1995.

_____. (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui:** as histórias de vida no projeto PROSALUS. In; NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/FCAP, 1988.

OLINDA, E. M. B. CAVALCANTE JÚNIOR, F. S. (Org.). **Artes do existir:** trajetória de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

PERRENUODP. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artemed, 2002.

QUEIROZ, M. I. **Relatos orais:** do indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (Org.). Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1998, p. 14-43.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. P. 77-91.

SANTHIAGO, R. **Da fonte oral à história oral:** debates sobre legitimidade. SAECULUM – Revista de História [18]; João Pessoa, jan/jun. 2008.

SOUZA, E. C. de. **A arte de contar e trocar experiências:** reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Mimeo, 2006.