



CIÊNCIAS HUMANAS

Clubes de Ciências e contribuições para a formação docente: uma análise narrativa*Clubs of Sciences and contributions for teacher training: a narrative analysis*Thelma Duarte Brandolt Borges¹, Carla Melo Silva²,
Valderez Marina do Rosário Lima³**RESUMO**

Clubes de Ciências são espaços não-formais de educação científica onde são desenvolvidas atividades de investigação com base nos interesses e perguntas dos alunos. O presente trabalho tem como objetivo investigar as contribuições da monitoria em Clubes de Ciências para os licenciados em formação. Para isso, foram utilizados relatos de experiências vivenciadas por uma ex-integrante representativa do grupo, por ter composto a equipe de monitores do Clube por um período de quatro anos. Buscou-se, a partir de suas narrativas, responder a seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições da atuação em Clubes de Ciências para a formação docente manifestas nas narrativas de uma monitora egressa? As narrativas foram analisadas a partir do método Labov. Na perspectiva laboviana, uma narrativa é considerada completa quando é composta por seis fragmentos, sendo eles: introdução da narrativa, situação de tempo e lugar, complicação da ação da narrativa, avaliação da narrativa, resolução da complicação narrativa e coda ou fim da narrativa. Os resultados obtidos indicam que a experiência clubista proporcionou à futura professora uma experiência fora do modelo tradicional de ensino e, apesar de tratar-se de um caso específico, as contribuições ressaltadas pelo sujeito de pesquisa podem conduzir a reflexões que se estendam a outros participantes em formação inicial.

Palavras-chave: Clubes de Ciências; formação docente; análise narrativa.

ABSTRACT

Science clubs are non-formal spaces of scientific education where research activities are developed based on students' interests and questions. The present work aims to investigate the contributions of monitoring in Science Clubs for graduates in training. For that, we used reports of experiences experienced by a former representative of the group for having composed the team of monitors of the Club for a period of four years. Based on their narratives, they sought to answer the following research question: What are the contributions of the acting in Science Clubs for teacher training manifest in the narratives of an egressed monitor? The narratives were analyzed using the Labov method (1972). In the Labovian perspective, a narrative is considered complete when it is composed of six fragments, being: introduction of the narrative, situation of

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, PUC/RS. Professora de Educação Básica da rede municipal e Estadual do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. E-mail: thelmadbb@hotmail.com

² Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, PUC/RS. Especialista em assuntos educacionais na rede municipal de educação em Criciúma-SC. E-mail: carlamelodasilva2015@gmail.com

³ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre/RS – Brasil. E-mail: valderez.lima@pucrs.br



time and place, complication of the action of the narrative, evaluation of the narrative, resolution of the narrative complication and coda or end of the narrative. The results indicate that the club experience has given the future teacher an experience outside the traditional teaching model and although it is a specific case, the contributions highlighted by the subject of research can lead to reflections that extend to other participants in formation initial.

Keywords: *Science clubs; teacher training; narrative analysis.*

1. INTRODUÇÃO

Os Clubes de Ciências que constituem o cenário abarcado nessa investigação são fruto de uma parceria entre uma Universidade privada do Sul do País e uma rede de escolas de Educação Básica. Neles, o pensamento científico é desenvolvido a partir de uma perspectiva de construção de conhecimentos, por meio da pesquisa, do debate e do trabalho em equipe. (LIMA, 1998; ROSITO; LIMA, 2015). As práticas desenvolvidas nesses espaços não-formais de aprendizagem são ancoradas pelo ciclo dialético da pesquisa em sala de aula, composto pelas etapas de questionamento, construção de argumentos e comunicação. (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012).

Integram os referidos espaços docentes e discentes em diferentes níveis de formação. Os docentes são professores universitários caracterizados como coordenadores do grupo, já os discentes compõem dois grupos, sendo um deles formado por alunos da Educação Básica que participam de um encontro semanal no contra turno de suas atividades escolares; e o outro por estudantes de cursos de licenciatura – em sua maior parte em Ciências Biológicas – que complementam sua formação inicial atuando como monitores em encontros que podem se desenvolver nas escolas, na Universidade ou em outros espaços previamente definidos.

O enfoque desse trabalho contempla o grupo de monitores, centrando-se na análise das experiências relatadas nas narrativas de uma ex-licencianda – e então professora – que atuou por quatro anos como monitora nos aludidos Clubes de Ciências. As narrativas, nesse contexto, propiciam a emergência e a rememoração de vivências, trazendo à tona a possibilidade de reaprender com o vivido. Nesse sentido, de acordo com Josso (2004, p.44), “a história da nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas por meio de uma leitura original”, fazendo com que o narrador, o pesquisador narrativo e o leitor aprendam com as experiências narradas.

Imerso nessa perspectiva, o presente estudo se propõe a identificar significados relevantes inerentes a atuação em monitorias de Clubes de Ciências nas narrativas da participante dessa pesquisa utilizando, para tanto, apoio na análise narrativa proposta por Willian Labov (1972). Mais detalhes sobre o tipo de análise narrativa utilizada nesse estudo serão apresentados na seção metodológica.

No presente artigo detalha-se a trajetória percorrida com o intuito de investigar as contribuições da participação em monitorias de Clubes de Ciências manifestas nas narrativas de uma monitora egressa. Busca-se, dessa forma, responder a seguinte questão pesquisa: Quais as contribuições da atuação em Clubes de Ciências para a formação docente manifestas nas narrativas de uma monitora egressa?



Para isso, o texto encontra-se organizado em partes. Apresentação, considerada a primeira seção, apresenta o tema em estudo e sua importância, destacando a questão de pesquisa e os objetivos propostos. A segunda seção, denominada Orientação Teórica abarca o aporte teórico relacionado a investigação. A terceira sessão, Construção do Corpus do Estudo, contempla os pressupostos teóricos utilizados sobre narrativas e análise narrativa, descrevendo a metodologia utilizada. Os resultados da análise narrativa realizada são apresentados e discutidos na quarta seção, denominada Nossas Compreensões. A quinta seção, Para Finalizar, refere-se às considerações finais apresentadas pelos autores. Posto essas etapas, seguem-se as referências utilizadas na investigação.

2. ORIENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. OS CLUBES DE CIÊNCIAS

Para Mancuso, Lima e Bandeira (1996) há uma multiplicidade de Clubes de Ciências, de forma que, entre eles, há inúmeros pontos de contato, assim como, certas particularidades. Para os autores, a integração com a comunidade, o clima de cooperação e solidariedade, assim como a ação e reflexão permanentes dos envolvidos são características comuns desses espaços científico-pedagógicos. Em contrapartida, as demandas do contexto onde estão inseridos, os anseios e curiosidade dos seus participantes, são especificidades que conferem flexibilidade às propostas desenvolvidas nesses ambientes. Sendo assim, há muitas formas de definir os Clubes, dependendo de sua funcionalidade e das práticas que os ancoram.

Os Clubes de Ciências abarcados nessa investigação são caracterizados como espaços não-formais de aprendizagens por não estarem condicionados a um currículo ou sequência de conteúdo, não se basearem na avaliação quantitativa, não se restringirem a um nível de ensino ou espaço físico determinado, terem como foco as características e necessidades do aluno, além de possuírem frequência facultativa. (SALVADOR, 2002). Apresentam, contudo, intencionalidade educativa. Nos Clubes de Ciências elencados nesse estudo, a mesma é assegurada pelos professores e monitores clubistas, estando ancorada na visão construtivista dos processos de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, nos princípios da pesquisa em sala de aula. (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012). Tal abordagem balizadora pressupõe um envolvimento ativo de todos os associados no questionamento da realidade e do conhecimento, na proposição de ações, no levantamento de hipóteses, assim como, na comunicação e submissão dos argumentos reconstruídos às críticas. (RAMOS; LIMA; ROCHA-FILHO, 2009).

Lima (1998) e Albuquerque (2016) analisam que há escassez de pesquisas envolvendo Clubes de Ciências. As autoras destacam, ainda, que as poucas investigações publicadas a respeito desse tema central relacionam-se majoritariamente à perspectiva dos alunos da Educação Básica. São escassos, portanto, os trabalhos que, nessa temática, envolvem a perspectiva de professores em formação, mais ainda que utilizam a análise narrativa escolhida. (BRANDOLT-BORGES; SILVA; LIMA, 2017). Sendo assim, ao optar por esse enfoque, o presente estudo vem a contribuir com uma demanda atual. As autoras já citadas desenvolveram estudo semelhante utilizando narrativas de outro monitor, em seus resultados encontraram como repercussões da experiência clubista para construção da identidade profissional docente: a percepção da relevância da associação teoria e



prática; a importância da formação continuada e da afetividade na relação professor-aluno, assim como, a valorização da autonomia docente e discente.

2.2. AS NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO REFLEXIVO

Estudos como os de Galvão (2005), Reis (2008), Abrahão e Passegi (2012) e Ferrazo e Alves (2015) apontam as narrativas como relevante opção metodológica de investigação, bem como, importante ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Galvão (2015, p.328) são “constituídas por uma história, um discurso e uma significação”, cabendo ao pesquisador narrativo a interpretação do que é dito ou escrito a partir das inter-relações entre o que é contado e o que ele próprio carrega de saberes.

Na formação docente, as narrativas proporcionam condições para que os narradores percebam diferentes modos de conceber a sua prática, permitindo avanços na sua formação profissional. Dito em outras palavras, o escrever ou contar sobre a cultura da escola, sua dinâmica e singularidade, permitem a compreensão da complexidade da prática docente, favorecendo a ressignificação de atitudes e contribuindo com o desenvolvimento do professor.

A esse respeito, Sousa (2012, p.46) analisa que “narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”. Para Abrahão e Passegi (2012, p.61):

[...] o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.

No concernente a potencialidade das narrativas em educação, Galvão (2005, p.343) explicita alguns itens, a saber:

A narrativa como processo de investigação: permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá as suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como, permite aderir aos contextos vividos em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar.

A narrativa como processo de reflexão pedagógica: permite ao professor, á medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A narrativa é também um processo de interação com o outro e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros.

A narrativa como processo de formação: evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas.

Pelo exposto, compreende-se a narrativa como um revisitar um tempo vivido que ressignificamos ao rememorar. A investigação narrativa, além do já descrito no texto, também “valoriza e explora as dimensões pessoais dos sujeitos, ou seja, seus afetos, sentimentos e percursos de vida.” (REIS,



2008, p.22). Serão esses percursos de vida, experienciados em meio às atividades de monitoria em Clubes de Ciências, os destacados nas narrativas analisadas por esse estudo, a fim de que as experiências pessoais da participante possam servir como um aconselhar a outros docentes que desejem se engajar nas práticas clubistas. A forma de realização da análise narrativa figurará entre os tópicos detalhados na próxima seção.

3. CONSTRUÇÃO DO CORPUS DO ESTUDO

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO E DO SUJEITO DE PESQUISA

Os Clubes de Ciências abarcados nessa investigação têm suas atividades desenvolvidas no contraturno das atividades escolares em espaços variados onde alunos de uma rede de Escolas de Básica, matriculados no sexto ano do Ensino Fundamental, participam como protagonistas. As atividades propostas são desenvolvidas em conjunto por monitores clubistas – que são professores em formação – sob a orientação de professores Universitários, sendo balizadas pelos princípios da pesquisa em sala de aula, de questionamento, construção de argumentos e comunicação.

Destaca-se que a presente investigação se trata de um recorte de uma pesquisa mais abrangente, que envolveu um número maior de monitores participantes. No estudo ora caracterizado optou-se por dar ênfase as narrativas de um único sujeito de pesquisa, qual seja uma monitora egressa dos Clubes de Ciências descritos, visando seu aprofundamento. Tal monitora participou de atividades clubistas ao longo dos quatro anos de sua formação obtendo, nesse período, tutoramento com diferentes professores universitários, atendendo distintas turmas de alunos em variados espaços de aprendizagem.

Uma entrevista narrativa foi realizada como instrumento de coleta de dados. Nela, solicitou-se que a então professora da área de Ciências da Natureza relatasse vivências relacionadas ao Clube consideradas marcantes para sua trajetória.

3.2. ANÁLISE NARRATIVA

Apesar da análise de narrativas remontar a época de Aristóteles (355 a.C.), Joshua Waletzky e William Labov (1967), de forma mais contemporânea, iniciaram na sociolinguística um estudo mais aprofundado com relação a estrutura das narrativas, sendo William Labov (1972) o pioneiro em apresentar uma estrutura narrativa bastante utilizada em pesquisas sociais. “Esse autor apresentou o que se convencionou chamar de o modelo canônico de narrativa, a descrevendo em termos sintáticos.” (BASTOS; BIAR, 2015, p.105).

Labov (1972, p.363), autor de referência para a forma de análise do presente estudo, aponta que, para ser completa, uma narrativa precisa conter seis elementos, sendo eles:

1. Resumo (substância da narrativa): nessa etapa o narrador apresenta de forma sucinta a sua experiência que será narrada, como uma introdução do que será contado;
2. Orientação (tempo, lugar, situação): o narrador situa-se no tempo, indicando lugar, situação, envolvidos em sua narrativa;



3. Complicação da ação (sequência dos acontecimentos): etapa do relato em que o narrador detalha os acontecimentos para que possam ser compreendidos pelos ouvintes e leitores.
4. Avaliação (sentido da ação): o narrador ao relatar suas reminiscências, faz uma avaliação do que aconteceu, dando sentido a sua ação;
5. Resolução (como foi resolvida a complicação): após relatar o que aconteceu na ação e sua avaliação da mesma, o narrador explica como a resolução da mesma se deu.
6. Coda (fim da narrativa): trata-se da conclusão de um relato, o fim da narrativa, em que o narrador apresenta suas ideias finais sobre a ação narrada.

Na abordagem Laboviana, “uma narrativa de experiência pessoal é o relato de uma sequência de eventos que teve lugar na biografia do falante por uma sequência de sentenças que corresponde a ordem dos eventos originais.” (1997, p.3). Nesse sentido, Coelho *et al.* (2010, p.22), afirmam:

Na visão de Labov, não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante-ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala são um fato comprovado. Existe variação inerente à comunidade de fala – não há dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação.

Tendo as ideias de Labov como parâmetro para a análise das narrativas nessa investigação, procuramos encontrar nas narrativas analisadas os elementos que esse autor aponta para que sejam consideradas completas, tendo como foco o problema da investigação e com especial atenção aos seus significados. As narrativas analisadas pelo método Labov evidenciam não só o que é dito, mas como é dito. Uma vez que, a análise narrativa tem por intuito dar relevância ao que é contado para que possa ser uma fonte de inspiração e conhecimento aos leitores. O investigador narrativo tem a função de caracterizar o que é narrado com o cuidado de não modificar a essência da narrativa.

3.3. AS NARRATIVAS

As narrativas apresentadas a seguir têm a indicação do que é considerado uma narrativa completa, de acordo com as ideias de Labov. Essas indicações são apresentadas nessas narrativas por meio de números que mostram os seis elementos que Labov considera necessário para uma narrativa completa. A fim de manter o anonimato do sujeito participante, seu nome não foi divulgado. Para a elaboração das narrativas foi solicitado ao participante de pesquisa que narrasse sobre suas experiências com os Clubes de Ciências. Apesar de tratar-se de um caso específico, intencionamos que os significados identificados na análise da narrativa do participante da pesquisa possam conduzir a reflexões que se estendam a outros participantes em formação inicial nesses espaços não-formais de aprendizagem.

A seguir, apresentamos a narrativa que foi pormenorizada em três trechos significativos.

**Narrativa 1:**

Iniciei a trabalhar com Clubes a convite de uma professora da graduação, mas não tinha a menor ideia de como funcionavam (1) e em 2010 eu entrei como bolsista no Clube de Ciências em duas escolas (2). A professora explicou que era uma oportunidade pra quem queria licenciatura, aí nós viemos e começamos a conversar e já de cara me chamou a atenção, pois não era ambiente formal de ensino, do tipo "ah vocês vão vir aqui dar aulas". Muito pelo contrário, não pode nem chamar de aula (3). Esse foi meu primeiro contato com a licenciatura e já foi diferente, não foi o tradicional (4). E a professora nos disse: "Vocês vão desenvolver atividades de acordo com o interesse dos alunos" e nós todos achamos a ideia muito legal, eu adorei essa ideia (5). Outros colegas que iniciaram comigo, permaneceram por um tempo. Foram mudando aos pouco as pessoas e no último ano eu não via mais o pessoal que entrou comigo. Eu me lembro que uma hora que eu olhei e pensei "tá, eu sou a mais antiga aqui" (6).

Narrativa 2:

O clube me abriu portas na graduação para eu iniciar os estágios mesmo, pois no início era só bolsista (1) e a partir de 2011 eu tinha vínculo direto com o colégio, pois eu era sempre estagiária coordenadora de algum colégio, só não fui estagiária no último ano porque eu entrei no PIBID (2). Nessa ocasião, falei com uma professora da graduação e perguntei se ela não tinha algum estágio para me indicar (3) e aí ela na hora disse "tu foste uma ótima aluna e no teu currículo tens uma vasta experiência em vários colégios, então vai ser fácil de conseguir estágio". Tudo pela participação no clube (4)! Como fui estagiária por causa do clube, meu currículo ficou imenso e no penúltimo ano foi muito fácil conseguir outro estágio, que foi dar aula em cursinho (5). Além do cursinho, obtive a mesma resposta em outra escola que também solicitei estágio (6).

Narrativa 3:

O Clube abriu portas para novos estágios (1). Por causa desses estágios eu fui contratada quando terminei a graduação, exatamente no dia da minha formatura (2)! Nessa escola em que fui contratada funciona assim: tem grupos de estudo, os plantões são dos professores titulares em que os alunos vêm para tirar dúvidas e os estagiários fazem a aula pronta. Então eles dizem: "hoje vocês vão dar tal aula" (3), é uma aula que se repete o que eles já tiveram, como reforço, tem estagiários de física, biologia, química, e eu era de biologia (4). Eu continuo nessa escola, sou professora do sexto ano, e continuo no grupo de estudos (reforço) de biologia (5). Recentemente, fui chamada para dar plantão em um cursinho pré-vestibular para dúvidas de biologia de estudantes que querem cursar medicina (6).

4. NOSSAS COMPREENSÕES

A análise das narrativas possibilitou a emergência de alguns aspectos citados pela ex-monitora como pontos decorrentes da experiência clubista que se mostraram favoráveis à sua formação. Faz-se necessário, contudo, analisar em detalhes cada um dos aspectos levantados, dando maior profundidade ao que foi explícito. É o que se pretende na presente seção.

Nas linhas iniciais da primeira narrativa, têm-se como significativo a experiência fora do modelo tradicional de ensino; a monitora deixa claro o importante papel dos professores na divulgação das



oportunidades de formação inicial na Universidade. Tal função vem à tona quando a mesma menciona que sua inserção nas atividades clubistas se deu “a convite de uma professora da graduação”. Vale ressaltar que a declaração subsequente da monitora de que “não tinha a menor ideia de como funcionavam” (os Clubes) reforça a necessidade de disseminação das opções de desenvolvimento acadêmico disponibilizadas no Ensino Superior, para que, tendo conhecimento de sua existência, os estudantes possam vir a fazer uso e beneficiarem-se das mesmas. Em estudo a esse respeito, Barber *et al.* (2003) analisaram que estudantes que participavam de atividades extracurriculares na graduação possuíam melhor desempenho acadêmico impactando, conseqüentemente, sua trajetória estudantil e profissional.

Em se tratando da opção pela licenciatura, citada na narrativa, tais experiências parecem ter se tornado ainda mais significativas, tendo em vista o desafio enfrentado pelas Universidades no sentido de manter o padrão de qualidade desses cursos, fomentando a escolha de jovens pela carreira docente e oferecendo a possibilidade de romper com o clima de conformismo e com as críticas reiteradamente denunciadas ao sistema de ensino atual. Nesse sentido, a abertura de espaços para que o licenciando vivencie *in locu* novas possibilidades é de suma importância. A monitora se refere a tais aspectos, quando diz: “já de cara me chamou a atenção, pois não era ambiente formal de ensino, do tipo: – ah vocês vão vir aqui dar aulas – ” e continua, ratificando: “esse foi meu primeiro contato com a licenciatura e já foi diferente, não foi o tradicional”.

Ainda nos dias atuais, o ensino dito tradicional, nomeado por Freire (1996) como educação bancária e baseado na transferência do conhecimento, memorização e reprodução continua vigorando em diversos espaços e situações de aprendizagem. Especificamente no ensino de ciências, disciplina de formação da monitora cujas narrativas estão sendo analisadas, Mahomed (2013) analisa que a vinculação a currículos ultrapassados tem reflexos na formação de professores da área, levando futuros docentes a repetirem modelos tradicionais de ensino e, em consequência disso, promoverem uma aprendizagem em ciências desatualizada e desvinculada do contexto. Justifica-se, portanto, a importância de vivências em espaços não-formais de aprendizagem, como Museus, Centros e Clubes de Ciências por, no entendimento de Ovigli e Freitas (2009), Monteiro, Martins e Gouvêa (2009) e Janerine *et al.* (2010) constituírem-se em ambientes férteis para formação inicial e continuada de professores.

Sendo a formação de professores um importante caminho para superar a forma tradicional de ensino, a narrativa segue relevando que, a partir da experiência clubista, o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com a perspectiva construtivista dos processos de ensino e aprendizagem, abrindo um leque de novas estratégias a serem postas em ação. Uma delas é destacada a seguir pela narradora: “A professora nos disse: – Vocês vão desenvolver atividades de acordo com o interesse dos alunos – e nós todos achamos a ideia muito legal, eu adorei essa ideia”. A fuga do instrucionismo, expressão utilizada por Demo (2015) para o ensino autoritário, imposto pelo professor e acolhido pelo estudante na posição de objeto, conduziu o papel de protagonista do professor para o aluno, por meio da escuta às suas demandas e curiosidades. Tal proposta foi considerada diferenciada pelos monitores e, segundo o relato, obteve pronta adesão do grupo.

Aparece, ao final da narrativa, o vasto tempo de permanência da monitora como parte da equipe clubista, reforçando a representatividade da mesma perante o grupo, fator já pontuado na seção metodológica: “Eu me lembro que uma hora que eu olhei e pensei – tá, eu sou a mais antiga aqui



–”. Em um ponto de contato com a segunda narrativa, a ser detalhada a seguir, a monitora descreve a passagem de outros licenciandos pela experiência clubista, dando a noção da dinâmica envolvida nesses ambientes: “Outros colegas que iniciaram comigo permaneceram por um tempo. Foram mudando aos poucos as pessoas”.

A segunda narrativa aponta o incremento de oportunidades na vida acadêmica e gira em torno da ideia de que a participação em monitorias de Clubes de Ciências apresenta-se como uma oportunidade que conduz a outros desafios, fomentando novas vivências acadêmicas. Esse conceito é expresso em fragmentos, como: “O clube me abriu portas na graduação para eu iniciar os estágios e, na sequência: a partir de 2011 eu tinha vínculo direto com o colégio, pois eu era sempre estagiária coordenadora de algum colégio”. Até mesmo quando a monitora aborda uma exceção a esses acontecimentos e cita, como exemplo, o seu último ano como único em que ela não estagiou, a mesma justifica que tal fato se deu em razão da adesão a outro programa, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: “só não fui estagiária no último ano porque eu entrei no PIBID”.

Os excertos acima apresentados demonstram a busca da monitora por uma aproximação com situações reais de sala de aula, contato possível em ambas experiências, tanto em Clubes, quanto no PIBID. Para autores como Arroyo (2007) e André *et al.* (2010) é necessário que os cursos, e em última instância os licenciandos, se afastem de modelos idealizados de alunos e de docência e busquem experiências que contemplem o cenário social em transformação junto ou próximo ao contexto no qual atuarão posteriormente. A imersão prática no cenário profissional futuro vai ao encontro do que foi realizado pela monitora e minimiza um problema apontado por Zeichner (2010) como perene na formação docente, qual seja a falta de conexão entre o espaço de formação nas universidades e o campo da prática.

A narrativa analisada expressa, ainda, uma aproximação entre discentes e docentes em função do envolvimento clubista. Isso porque o convívio leva os professores a conhecerem melhor seus alunos e, conseqüentemente, a reconhecerem suas potencialidades. É o que representa o fragmento a seguir: “ – tu foste uma ótima aluna e no teu currículo tens uma vasta experiência em vários colégios, então vai ser fácil de conseguir estágio –”. Nota-se que o retorno positivo quanto à trajetória da monitora incentiva a vivência de novas experiências.

A própria monitora reconhece a importância do clube para que a mesma galgasse as experiências às quais teve acesso, ao exclaimar: “Tudo pela participação no Clube”. Em outro momento, ela associa o engajamento em oportunidades decorrentes das vivências no Clube a obtenção de estágios: “Meu currículo ficou imenso e, no penúltimo ano, foi muito fácil conseguir outro estágio”; A monitora afirmou, ainda, que tal fato não foi isolado mas, pelo contrário, se repetiu: “obtive a mesma resposta em outra escola que também solicitei estágio”.

A terceira narrativa extrapola o cenário universitário, indica a inserção facilitada no mercado de trabalho e referencia as vivências no Clube como essenciais para o início da sua carreira docente: “Por causa desses estágios eu fui contratada quando terminei a graduação, exatamente no dia da minha formatura”! Em um cenário onde a concorrência por vagas na rede privada é bastante acirrada e o ingresso na prática docente pode custar a chegar, finalizar o curso com a garantia de uma vaga de trabalho é fato a ser duplamente comemorado. A monitora atrela a contratação à realização dos estágios, e a realização dos estágios à experiência clubista, encadeando tais experiências.



Na sequência da narrativa há um detalhamento a respeito do funcionamento do seu local de trabalho e, nesse ponto, é importante ressaltar um panorama bastante diverso. Se por um lado a narradora afirma: “tem grupos de estudo, os plantões são dos professores titulares em que os alunos vêm para tirar dúvidas” dando a entender que, nessas ocasiões, as perguntas dos alunos norteiam o processo de aprendizagem, por outro lado, complementa: “os estagiários fazem a aula pronta. Então eles dizem: - hoje vocês vão dar tal aula -, é uma aula em que se repete o que eles já tiveram, como reforço”, levando a crer que, nesse caso, a aprendizagem memorística é a que está sendo proposta. Segundo Tavares (2010) esse tipo de aprendizagem custa menos esforço, é volátil e tem baixo grau de retenção a médio e longo prazo. Nela, as informações são absorvidas literalmente, usadas nos exames e depois esquecidas.

Nota-se, portanto, que apesar de constarem na bagagem do professor práticas alternativas e diferenciadas, por vezes o enquadramento da escola os leva a reproduzir estratégias consideradas por eles já arcaicas, sendo desvinculadas de suas crenças a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. A professora finaliza a sua narrativa referindo: “Recentemente, fui chamada para dar plantão em um cursinho pré-vestibular para dúvidas de biologia de estudantes que querem cursar medicina”. A expressão “fui chamada” novamente dá a ideia de que as oportunidades continuam a vir até a professora, sem que seja necessário um esforço demasiado de busca para o alcance de novas vagas. As vivências acadêmicas da narradora, especialmente o Clube de Ciências, fazem parte dos motivos que a conduziram até esse patamar profissional privilegiado.

5. PARA FINALIZAR

A possibilidade de vivenciar uma experiência fora do modelo tradicional de ensino, de incrementar as oportunidades da vida acadêmica e de inserir-se de forma facilitada no mercado de trabalho foram percebidas pela participante da pesquisa - uma então professora cujas narrativas foram analisadas nessa investigação - como contribuições decorrentes de sua experiência em monitorias de Clubes de Ciências.

Tais pontos foram destacados na fala da ex monitora em vários fragmentos, estando constantemente atrelados a um impacto significativo no concernente a sua formação inicial, tendo em vista o seu engajamento em atividades extracurriculares, a ampliação de sua visão pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem, a sua aproximação com o campo da prática por meio das vivências de situações reais de sala de aula, a maior vinculação percebida entre docentes e discentes e uma consequente inserção facilitada no mercado de trabalho. Ressalta-se, portanto, que as repercussões da experiência clubista ressoaram na formação e na prática da docente, afetando positivamente sua trajetória acadêmica e profissional.

Percebeu-se, ainda, o estabelecimento de pontos de contato entre diferentes narrativas, por meio de temas que convergiram, se repetiram, ou se complementaram, reiterando a força de tais memórias. Foi esse o caso das citações referentes às oportunidades de estágio que conduziram a um enriquecimento vivencial e curricular, acarretando oportunidades efetivas de trabalho posteriormente.

Destaca-se, por fim, a possibilidade de que as contribuições manifestas pelo sujeito de pesquisa dessa investigação possam ter atingido ou vir a contemplar outros docentes em formação inicial que tenham participado ou venham a se integrar em atividades de monitoria em Clubes de



Ciências. É pertinente salientar, ainda, que as propostas que ancoram os Clubes de Ciências podem inspirar ações diferenciadas em escolas e aulas de Ciências, a partir da atenção ao interesse dos alunos, de sua atuação como protagonistas e investigadores e do desenvolvimento das competências questionadora, argumentativa e comunicacional, contribuindo não só com a formação docente, como também com a discente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.91, n.227, p.122-143, jan./abr. 2010.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON, A. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.53-71.
- ALBUQUERQUE, N. F. **Clubes de Ciências**: contribuições para uma formação contemporânea. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. Em J. V. A. Souza, (Ed.) **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BARBER, B *et al.* Extracurricular activities and adolescent development. **Journal of Social Issues**, n.59, p.865-889, dec. 2003.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.31- especial, p.97-126, 2015.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. (Trad.). Porto: Porto Editora, 2006.
- BRANDOLT-BORGES, T.D.; SILVA, C.M. da; LIMA, V.M do R. Repercussões da monitoria em Clubes de Ciências na formação docente: uma análise narrativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 4., jun. 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2018.
- COELHO, I. L. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- FERRAÇO, C. E; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das Escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e na formação. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p.306-316, set./dez. 2015.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.57-76.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciências & Educação**, v.11, n.2, p.327-345, 2005.



JANERINE, A. de S. *et al.* Formação inicial de professores de Química na Universidade Federal de Lavras: o discurso dos licenciandos e o Projeto Uflaciência. **Revista Didática Sistêmica**, v.12, p.12-27, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972.

LABOV, W. Alguns Passos Iniciais na análise da narrativa. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. **The Journal of Narrative and Life history**, v.7, p.1-4, 1997.

LIMA, V. M. do R. **Clubes de Ciências**: contribuições à formação do educando. 1998. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MAHOMED, C. Análise da relação entre a formação inicial de Professores e os espaços de educação não-formal. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

MANCUSO, R.; LIMA, V. M. do R.; BANDEIRA, V. **Clubes de Ciências**: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: CECIRS, 1996.

MONTEIRO, B. A. P.; MARTINS, I. G. R.; GOUVÊA, G. Espaços não formais de educação e os discursos presentes na formação inicial de professores de Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V.M.R (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para os novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.11-20.

OVIGLI, D. F. B.; FREITAS, D. de. Contribuições de um centro de ciências para a formação inicial do professor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2009, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UTFPR, 2009. p.693-708.

RAMOS, M. G.; LIMA, V. M. do R.; ROCHA-FILHO, J. B. da. A pesquisa como prática na sala de aula de Ciências e Matemática: um olhar sobre dissertações. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.2, n.3, p.53-81, nov. 2009.

REIS, P. As narrativas na formação de professores na investigação em Educação. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v.15, n.6, p.17-34, 2008.

ROSITO, B. A.; LIMA, V. M. do R. **Clube de Ciências**: espaço para produção artística? In: CONGRESSO REDPOP - ARTE, TECNOLOGIA Y CIÊNCIAS, 2015, Medellín. **Anais...** Medellín: RedPop, 2015.

SALVADOR, P. M. P. D. **Avaliação do impacto de atividades outdoor**: contributo dos Clubes de Ciências para alfabetização científica. 2002. 196f. Dissertação (Mestrado em Geologia) – Departamento de Geologia, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto, 2002.

SOUSA, E.C.; ALMEIDA, J. B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, M. H. B. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: ED. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012. p.29-31.



TAVARES, R. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.18, n.2, 2010.

VIEIRA, A. G. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.14, n.3, p.599-608, 2001.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na Universidade e as experiências de campo na formação de professores em Faculdades e Universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v.5, n.3, p.479-504, set./dez. 2010.

Submetido em: **13/07/2019**

Aceito em: **05/09/2019**