

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA)

Pamela da Silva Melo

**A profissão docente e a formação inicial de professoras/es - um olhar para o**  
subprojeto PIBID Biologia/UFSC 2018-2019

Florianópolis

2023

Pamela da Silva Melo

**A profissão docente e a formação inicial de professoras/es - um olhar para o  
subprojeto PIBID Biologia/UFSC 2018-2019**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Dr. Mariana Brasil Ramos

Coorientadora: Prof. Dr. Narjara Zimmermann

Florianópolis

2023

## Ficha de identificação da obra

Melo, Pamela da Silva

A profissão docente e a formação inicial de professoras/es :  
um olhar para o subprojeto PIBID Biologia/UFSC 2018-2019 /  
Pamela da Silva Melo ; orientadora, Mariana Brasil Ramos,  
coorientadora, Narjara Zimmermann, 2023.

110 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Biológicas,  
Graduação em Ciências Biológicas, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Ciências Biológicas. 2. Formação docente. 3. PIBID. 4.  
Biologia. I. Ramos, Mariana Brasil . II. Zimmermann, Narjara .  
III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Ciências Biológicas. IV. Título.

Pamela da Silva Melo

**A profissão docente e a formação inicial de professoras/es - um olhar para o subprojeto PIBID Biologia/UFSC 2018-2019**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Ciências Biológicas e aprovado em sua forma final pelo curso de Ciências Biológicas.

Local, 13 de novembro de 2023.

---

Profa. Daniela Cristina de Toni, Dra  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Mariana Brasil Ramos, Dra.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Narjara Zimmermann, Dra.  
Coorientadora  
Professora de Ciências (PMF)

---

Prof. Arthur Prado Fleury Magalhães, Me.  
Avaliador  
Professor de Ciências (PMF)

---

Prof. Marinilde Tadeu Karat, Dra.  
Avaliadora  
Professora SED-SC

---

Prof. Adriana Mohr, Dra.  
Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Renilda, por ser uma mulher maravilhosa que sempre me apoiou em tudo.

Ao meu pequeno sobrinho, Maurício Antônio, minha maior motivação para finalizar o curso.

Às minhas irmãs, Larissa, que ficou junto à mãe e vó Linda nestes anos em que fiquei longe e à Francieli, pela companhia e divisão de custos ao vir morar comigo.

À Thalia, Erick e Laura, pessoas muito importantes na maior parte da minha graduação, agradeço pela companhia e incentivo na UFSC.

Às queridas e querido da pedagogia: Sabrina, Lizi, Kauan, Larissa, Marina, Rayssa, Giulia... E às demais pessoas que me ajudaram e passaram pelo meu caminho durante o curso, em especial Mari e Samantha.

Agradeço ao PIBID por ampliar minha visão sobre a profissão docente. À supervisora Narjara, que é um exemplo de profe comprometida com a docência. Aos meus colegas pibidianos, que oportunizaram a construção desta pesquisa e às/aos estudantes que tive contato na EBIAS.

Ao NDI, por possibilitar uma experiência de estágio diferente da minha formação, vou sentir muita falta das crianças. Sou muito grata pelos aprendizados e pelas pessoas que conheci.

Agradeço às minhas orientadoras, Mari Brasil e Narjara, pelo auxílio na pesquisa e cumplicidade no processo.

Aos consultores do projeto de TCC, Arthur Fleury e Leandro Duso. E aos profes Adriana Mohr, Arthur Fleury e Marinilde Karat pela disponibilidade e por aceitarem participar da banca.

E por fim, agradeço ao curso de Ciências Biológicas e à UFSC.

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a formação inicial de professoras/es, analisando as influências que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) teve sobre estudantes de licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que experienciaram o PIBID Biologia/UFSC 2018-2019 na escola EBM Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS). Foi realizada a análise de discursos produzidos a partir de um grupo focal realizado com dois sujeitos que aceitaram participar da pesquisa. Mediante às condições de produção expostas e ao contexto sócio-histórico que recobre o tema da formação e profissão docente no Brasil foi verificado que um delineamento afinado entre espaços de formação universitária junto a momentos de imersão escolar pode contribuir para que graduandas/os construam saberes importantes para suas futuras atuações docentes. As análises também parecem apontar para o desejo que esses sujeitos em formação possuem em compreender sobre o território escolar e suas dinâmicas. Ao mesmo tempo, é notado como imaginários sobre os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas aparecem em seus discursos, com relação à fragmentação de conteúdos de ciências da educação em relação aos demais conteúdos das ciências da natureza estudados no curso, revelando, nesse sentido, uma difícil compreensão das/os participantes acerca da relação teoria-prática em suas experiências formativas.

**Palavras-chave:** Formação docente; PIBID; Biologia.

## ABSTRACT

The present research deals with the initial formation of teachers, analyzing the influences that the Institutional Program for the Initiation of Teaching Scholarships (PIBID) had on the students of the Biological Sciences degree at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) who experienced the PIBID Biology/UFSC 2018-2019 at the Intendente Aricomedes da Silva Elementary School (EBIAS). Using the theoretical and methodological framework of Discourse Analysis (DA), an analysis of the discourses produced in the Focus Group conducted with two participants who agreed to take part in the research is carried out. Through the production conditions exposed and the socio-historical and ideological context that encompasses the theme of teacher training and profession in Brazil, this research understands how a well-aligned design between university training spaces and school immersion moments can contribute to the construction of important knowledge for their future teaching careers by the undergraduate students. Furthermore, the research reinforces these aspiring teachers' desire to understand the school environment and its dynamics. In line with this, it is evident how the perceptions about Biological Sciences degree programs appear in their statements, particularly regarding the fragmentation of education science contents with other natural science contents studied in the course, thus revealing a challenging understanding of the participants about the theory-practice relationship in their training experiences.

**Keywords:** Teacher training; PIBID; Biology.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Formações e atividades realizadas nos encontros do Grupo Geral do Subprojeto PIBID Biologia UFSC - 2018/2019.....	49
Tabela 2 - Temáticas trabalhadas no eixo Ambiente e Sustentabilidade.....	55

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de professores em Caráter Temporário
AD	Análise de Discurso
BEG/CCB	Departamento de Biologia Celular, Embriologia e Genética, do Centro de Ciências Biológicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CINEAD	Programa de Extensão Cinema Para Aprender e Desaprender
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EAD	Educação a distância
EBIAS	EBM Intendente Aricomedes da Silva
EBM	Escola Básica Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FG	Formação Geral
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABITEL	Laboratório de Biologia de Teleósteos e Elasmobrânquios
LEAR	Laboratório de Ecologia de Anfíbios e Répteis
LDB	Diretrizes e Bases da Educação
LTH	Laboratórios de Transmissores de Hematozoários
MEC	Ministério da Educação
MEN/CED	Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação
MICOLAB	Laboratório de Micologia
NETI-UNAPI	Universidade Aberta para as Pessoas Idosas
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPCC	Prática Pedagógica como Componente Curricular
PPGECT	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prouni	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SE	Sistematização de Experiências
SEPEX	Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO - Apresentação.....</b>	<b>12</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>14</b>
2.1. Objetivo geral.....	14
2.2. Objetivos específicos.....	14
<b>3. CAPÍTULO 1 - Reflexões sobre a Formação Inicial de Professoras/es no Brasil e o desenvolvimento da profissionalização docente.....</b>	<b>15</b>
3.1. Formação docente e a ênfase na Licenciatura em Ciências Biológicas.....	15
3.2. Teoria e prática na educação e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).....	30
3.2.1. PIBID e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).....	36
3.2.2. Subprojeto PIBID Biologia do Curso de Ciências Biológicas da UFSC.....	36
<b>4. CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>39</b>
4.1. A Análise de Discurso (AD) como referencial Teórico-Metodológico.....	39
4.2. Plataforma Brasil: Procedimentos para submissão ao Comitê de Ética.....	42
4.3. Técnica de Grupo Focal - Método para a produção dos Discursos.....	43
4.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA.....	44
4.4.1. O PIBID Biologia/UFSC 2018-2019.....	44
4.4.2. A ESCOLA E O PIBID BIOLOGIA/UFSC: A EBIAS, o Eixo Ambiente e Sustentabilidade e a turma do 4º ano.....	49
4.4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA: Ex-Bolsistas de Iniciação à Docência (IDs).....	55
<b>5. CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO: Análise dos Discursos produzidos no Grupo Focal.....</b>	<b>57</b>
5.1. Formação e trajetória até o PIBID.....	57
5.2. PIBID: Processo formativo.....	61
5.3. PIBID: Organização e planejamento.....	67
5.4. PIBID: Vivências, interações e a construção de vínculos com as/os estudantes.....	74
5.5. PIBID: Relação teoria e prática.....	81
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de perguntas para o grupo focal.....</b>	<b>107</b>

## 1. INTRODUÇÃO - APRESENTAÇÃO

Ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2017 no período diurno do curso de Ciências Biológicas, sem muita pretensão com relação à escolha entre Bacharelado ou Licenciatura. Apenas com o desejo de trabalhar com algo que envolvesse a biologia, passei meus primeiros semestres cursando somente as disciplinas e participei de poucos projetos que envolvessem outras atividades acadêmicas e de laboratórios.

No segundo semestre de 2018, foi lançado um edital para a edição 2018 do PIBID - UFSC, que oportunizou 24 bolsas para graduandos do curso de Ciências Biológicas e para o qual fiquei na lista de espera para participar. Experienciei o PIBID no ano de 2019, na escola EBM Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), localizada no norte da ilha, em Florianópolis. Nela acompanhei uma turma do 4º ano, em que as/os estudantes estudavam em período integral. Eu e outras/os três bolsistas formamos um pequeno grupo de trabalho e desenvolvemos atividades do eixo ambiente e sustentabilidade, em parceria com a professora de ciências da escola.

Após a entrada no programa, o curso passou a fazer sentido para onde eu poderia direcionar minha formação. Por isso, troquei de turno, indo para o período noturno, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC em 2020, a fim de ter mais disponibilidade de horários para possíveis outras experiências escolares. O que fiz, participando novamente do PIBID durante o ensino remoto na pandemia e iniciando o estágio não obrigatório no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), após a retomada das atividades presenciais na universidade, sendo o local que permaneci até o fim da minha graduação.

Vendo as especificidades do trabalho educativo realizado naquele ambiente, com aquelas pessoas - escola, universidade, professoras/es, estudantes, bolsistas de Iniciação à Docência (IDs) - e as circunstâncias que me levaram a um bom aproveitamento sobre a vivência escolar na época, penso na importância de compreender mais essa experiência em particular, assim como, o processo de formação docente dos sujeitos que dela participaram.

O contexto temático desta pesquisa se relaciona ao processo de formação inicial docente, colocando em questão as possíveis contribuições no campo da educação que o PIBID mobilizou nas/os graduandas/os de licenciatura de Ciências Biológicas da UFSC que vivenciaram comigo essa experiência. O trabalho está seccionado em três capítulos:

“Capítulo 1 - Reflexões sobre a Formação Inicial de Professoras/es no Brasil e o desenvolvimento da profissionalização docente”; “Capítulo 2 - Metodologia da Pesquisa” e “Capítulo 3 - Resultados e discussão: Análise dos Discursos produzidos no Grupo Focal”.

No capítulo 1 elaboramos uma revisão bibliográfica sobre a formação de professoras/es, sendo dividido em dois tópicos: 3.1. Formação docente e a ênfase na Licenciatura em Ciências Biológicas; 3.2. A relação Teoria e Prática na educação e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Inicialmente debatemos aspectos contextuais e históricos sobre a formação de professoras/es, abordando brevemente sobre o desenvolvimento da carreira docente no Brasil, considerando o que foi privilegiado ao longo do tempo, questões que cerceiam as licenciaturas e o que pesquisadoras/es da educação como Freire (1967; 1987; 1996, 2002), Gatti (2003; 2008; 2010; 2013; 2014a; 2014b; 2019; 2021), Nóvoa (2019a; 2019b) e Saviani (2014) visam e defendem para essa profissão. Neste mesmo tópico, seguimos a discussão falando especificamente sobre a formação de professoras/es de ciências e biologia.

No segundo tópico, integramos ao presente assunto a relação entre a Teoria e Prática no processo formativo de profissionalização e aperfeiçoamento docente, enfatizando o intermédio entre os saberes presentes na pesquisa e na escola, para o desenvolvimento da *práxis* pedagógica. Também realizamos uma síntese sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), descrevendo alguns trabalhos salientando a sua relevância e a implementação do programa nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), colocando como destaque sua presença no curso de Ciências Biológicas da UFSC.

No capítulo 2 - “Metodologia de pesquisa” após a revisão bibliográfica, seguimos o trabalho com o detalhamento da Análise de Discurso (AD) como referencial teórico-metodológico, aqui exemplificamos alguns aportes inspirados na AD para a produção da pesquisa, como as condições de produção e a influência sócio-histórica, ideológica que recobre os sentidos dos dizeres dos sujeitos. Como também, a sistematização de como a pesquisa foi estruturada e os procedimentos realizados na Plataforma Brasil para a sua apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), para chegarmos enfim às circunstâncias em que os discursos foram produzidos, sob a técnica do grupo focal.

No capítulo 3 - “Resultados e discussão: Análise dos Discursos produzidos no Grupo Focal”, realizamos a análise sob mediação teórica acerca da formação e profissionalização docente e elaboramos nossas reflexões partindo dos dizeres das/os participantes, estes destacados em trechos transcritos e grifados ao longo do capítulo. Em suma, a análise é dividida em cinco tópicos: “5.1. Formação e trajetória até o PIBID”; “5.2. PIBID: Processo formativo”; “5.3. PIBID: Organização e planejamento”; “5.4. PIBID: Vivências, interações e a construção de vínculos com as/os estudantes”; e “5.5. PIBID: Relação teoria e prática”.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO GERAL

O Trabalho tem como objetivo analisar como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode contribuir para o olhar formativo e pedagógico de seus participantes. Como recorte, investigamos o subprojeto PIBID Biologia/UFSC 2018-2019, buscando contemplar bolsistas IDs que atuaram na escola EBM Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), partindo de suas diferentes visões sobre a experiência no programa.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre as influências pedagógicas e de trabalho docente que o programa PIBID trouxe para o processo formativo dos sujeitos;
- Compreender a dinâmica em sala de aula das/os bolsistas IDs com a supervisora;
- Compreender a relação construída entre bolsistas IDs e estudantes da escola atendidos pelo programa;
- Identificar relações entre teoria e prática dentro da formação docente, por meio das experiências das/os bolsistas IDs;
- Refletir sobre a escola como um *lócus* de formação inicial docente na experiência das/os bolsistas IDs.

### **3. CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES NO BRASIL E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

#### **3.1. FORMAÇÃO DOCENTE E A ÊNFASE NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Pensar na prática docente pode nos orientar a múltiplas formas de seguirmos como professoras/es, seja na maneira de se estar em sala de aula, de interagir com as/os estudantes e de planejar as propostas e objetivos que almejamos para determinada turma. Pois, como Freire (1996) enfatiza, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13).

A profissão docente, ao longo da história, traz consigo características que se relacionam com o seu tempo e espaço social e, por isso, podemos considerar o ato de educar um processo que requer constante construção. Vecchia (2017), ao encontro com este pensamento, argumenta que “a educação enquanto um processo de desenvolvimento das pessoas e da sociedade acontece em torno de valores próprios em cada tempo e lugar, em meio a diferentes culturas e realidades socioeconômicas e ambientais” (Vecchia, 2017, p. 54).

Neste sentido, Freire (1987) traz em sua obra “Pedagogia do Oprimido” a importância da historicidade e dialética nas práticas educativas, pois se torna essencial que as/os estudantes e suas “visões do mundo” (Freire, 1987, p. 56) sejam colocadas como foco de seus processos de aprendizagem, privilegiando os diferentes contextos que possam convergir e que venham a contribuir para uma educação que seja problematizadora e libertadora.

Entendemos como as especificidades das/os estudantes e diferentes formas de aprendizagem são tópicos relevantes para o cenário educacional, pois sabemos como suas realidades estão intimamente conectadas com as suas vivências escolares. Logo, como transformações sociais, políticas e econômicas ao longo da história impactam aspectos existentes na área da educação, no que concerne a seus objetivos, sentidos e anseios, julgamos ser construtivo procurarmos desenvolver uma visão crítica sobre essa profissão.

No Brasil, o começo da institucionalização da formação de professoras/es se deu no final do século XIX, quando as escolas tinham como intuito ensinar as/os estudantes as “primeiras letras” (Gatti, 2010). As Escolas Normais foram os primeiros locais de formação de professoras/es no país e, era de responsabilidade individual das províncias, orientar e cuidar do nível primário da educação (Scheibe, 2008). Apenas no início do século XX, houve o surgimento de propostas educativas que se relacionasse ao nível secundário, estes conhecidos hoje como os anos finais do ensino fundamental e ensino médio (Gatti, 2010).

Ao longo do processo de profissionalização docente, destacamos o surgimento dos cursos de Magistério e a posterior elevação da formação de professoras/es ao nível superior, pela aprovação da Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1930<sup>1</sup>, com a criação das licenciaturas, sendo direcionadas às instituições superiores de ensino a tarefa de formar professoras/es.

Em 1934, foi instaurada a primeira experiência brasileira de formação universitária de professoras/es, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP), almejando formar profissionais para atuarem como professoras/es secundárias/os, técnicas/os de ensino, e também professoras/es para as escolas primárias. No entanto, devido à intervenção federal junto à Igreja Católica, este formato de ensino sofreu uma breve pausa, após suas primeiras experimentações (Scheibe, 2008).

Após um período, as instituições superiores de ensino retomaram as licenciaturas, com cursos popularmente conhecidos como “3+1”. Neste esquema de ensino as/os estudantes cursavam três anos de conteúdos específicos de determinada área do bacharelado e, ao fim, estudavam um ano de conteúdos específicos da área de Educação (Scheibe, 2008). Nessa conjunção, o início das licenciaturas já demonstrava sua fragmentação e pouca interlocução entre saberes específicos da área inicial e da área de educação.

No Brasil, se desenrolou uma expansão acelerada no ensino superior, sob o argumento de melhorar o acesso das pessoas a esse nível de ensino, porém destacamos que esse processo foi marcado principalmente pelo avanço do setor privado na educação, como ilustra Alonso (2010), após analisar os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2008:

No ano de 2007, das 4.880.381 matrículas no ensino superior, aproximadamente 84% concentravam-se em instituições de natureza privada. Do total de 2.281 instituições de ensino superior, 89% eram de instituições desse setor e apenas 11% de instituições públicas (Alonso, 2010, p. 1.323).

Nesse mesmo período, mediante a essa abrangência formativa influenciada por uma lógica privatista e quantitativa, evidenciamos o direcionamento do ensino superior também para a modalidade Educação a distância (EAD): “Em 19 de dezembro de 2006 o INEP noticiava que, entre os anos de 2003 a 2006, houve aumento de 571% de cursos a distância e de 371% dos matriculados nessa modalidade (Alonso, 2010, p. 1.325).

---

<sup>1</sup> Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/)>. Acesso em: 30 Abr. 2023.

A expansão no número de ofertas de cursos em EAD caracteriza grande parte do perfil de professoras/es que temos hoje nas escolas, sendo esta modalidade uma das maiores responsáveis pela formação docente no Brasil, segundo dados coletados do Censo da Educação Superior 2021, feitas pelo Ministério da Educação (MEC).

Das 1.648.328 matrículas desse tipo de curso - licenciaturas - em 2021, 35,6% foram registradas em instituições públicas e 64,4%, em privadas. Quando o assunto é a modalidade de ensino, as matrículas em licenciaturas presenciais representavam 39%, enquanto a modalidade a distância concentrava 61% do total (Brasil, 2022, s/p).

O ensino EAD é caracterizado por ter especificidades e formas de aprendizagem particulares, realizada através de meios de tecnologias digitais de informação e comunicação, apresenta uma metodologia cuja orientação é: “uma ação conjunta de recursos didáticos e de apoio sistemático de uma organização e tutoria” (Morais; Araújo, 2021, p. 2). Logo, as/os estudantes não possuem mediações e relações que sejam mais aproximadas e contínuas com suas/seus professoras/es formadoras/es e colegas graduandas/os, tornando essas/es estudantes, em alguns casos, as/os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento docente dentro do seu curso de formação (Morais; Araújo, 2021).

Esta modalidade de ensino demanda uma organização multidisciplinar bastante distinta de uma atuação presencial, visto que os encontros com as/os estudantes se dão de maneira *online* e com diferentes educadoras/es. Com isso, para que a formação nessa modalidade seja plena é preciso uma estrutura colaborativa bastante articulada, para que as atividades pedagógicas sejam efetivadas e que as/os professoras/es e tutores consigam dar desenvolvimento à aprendizagem das/os estudantes (Reis *et al.*, 2014).

A despeito das modalidades de ensino existentes para a formação docente, alguns autores (Barbosa; Muniz, 2022; Gatti, 2013; Giolo, 2008; Moraes; Araújo, 2021; Nóvoa, 2019b) argumentam em seus trabalhos que a formação de professores se faz essencialmente na sala de aula, ou seja, com uma íntima e constante relação com o território escolar. Pois, é nele que licenciandas/os terão contato com um conjunto de saberes e habilidades que são construídas e aprimoradas no convívio escolar, nas relações intersubjetivas com seu coletivo docente e estudantes. Desse modo, Giolo (2008, p.18) enfatiza que:

[...] o bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação.

Nessa prerrogativa, podemos citar a existência de estágios obrigatórios e/ou estágios curriculares supervisionados, realizados ao final dos cursos de licenciaturas, em que as/os estudantes vão à escola para aprenderem sobre esse espaço e nele articularem os conhecimentos adquiridos em seus anos de graduação (Borssoi, 2008). Entendemos, a partir dessa compreensão, que os estágios obrigatórios e/ou estágios curriculares supervisionados são elaborados conforme cada instituição superior de ensino, sendo estruturadas/os e objetivadas/os por suas/seus respectivas/os docentes e organização curricular de cada curso de licenciatura.

Scalabrin e Molinari (2013) destacam a importância desse exercício, em função de atuar como uma ponte capaz de conectar teoria e prática docente, ainda sob orientação e supervisão, possibilitando que licenciandas/os consigam elaborar uma visão crítica sobre o universo escolar o qual trabalharão no futuro. Além disso, os estágios devem proporcionar uma maior confiança para professoras/es recém-graduadas/os, quando estas/es iniciarem suas jornadas docentes e estiverem atuando efetivamente em redes de ensino.

Gatti (2014a) expõe a necessidade de existir uma articulação desde a organização e currículo das licenciaturas, que dialoguem com o trabalho concreto que acontece nas escolas. Movimento esse importante para que graduandas/os, ainda sob exercício de apreender os conteúdos da área de educação e outros específicos da sua formação, possam relacioná-los aos possíveis cotidianos docentes, e não apenas estudá-los de maneira fragmentada. Ela questiona a forma enrijecida que os cursos de formação de professoras/es apresentavam até então, inviabilizando a complexidade encontrada *no chão da escola*, que orienta substancialmente o trabalho docente (Gatti, 2014a).

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos. Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas pessoas que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda uma compreensão mais real sobre eles e sobre a própria instituição escola, em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula (Gatti, 2014a, p. 39-40).

Refletir a própria prática docente e tensionar para que professoras/es ainda em formação já iniciem suas trajetórias educacionais tendo esse exercício em seus cotidianos nos parece fundamental para as ações educativas realizadas dentro da sala de aula. Essa iniciação possibilita que licenciandas/os tenham um olhar crítico, atualizado e contextualizado quanto às novas demandas que existem dentro do ambiente escolar, como formas de aprender, ensinar e

de incluir (Freire, 1996; Freitas; Foster, 2016) tornando seus processos de formação mais significativos.

Para além de aprender os conteúdos que serão ensinados em sala de aula, professoras/es em processo formativo devem ter acesso a outros conhecimentos que se relacionam ao cotidiano escolar. Notamos, então, a importância em fortalecer o real estreitamento entre licenciandas/os e os territórios escolares.

Com essa perspectiva, Nóvoa (2019a), em “Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores”, cita a necessidade de se criar um novo lugar institucional que vá além da universidade e a escola, onde ambos assumam uma conexão promovendo um terceiro espaço de formação, a qual nomeia de “Escolas Formadoras”:

A intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação dos jovens professores. Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas. Para isso, é necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da universidade e, depois, com a “cidade”, através de uma rede de escolas parceiras. Juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a colaborar e a transformar-se, construindo processos de formação diretamente articulados com a pedagogia, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública (Nóvoa, 2019a, p. 203).

Para o autor, o conhecimento profissional docente, isto é, os saberes advindos da prática das/os professoras/es da educação básica, não ocupam o devido local na formação de novas/os professoras/os, que deveria ser de protagonismo nesse processo e não apenas de colaboração. Pois, por já estarem inseridos nesses locais de atuação, exercitando dia a dia suas funções docentes, vão além de simplesmente terem domínio sobre dado conteúdo, como pode ocorrer dentro das universidades, detendo, assim, saberes ligados às relações existentes nesse espaço e suas diferentes formas de aprendizagens.

Desta forma, ainda refletindo sobre os percursos da formação docente, em um outro trabalho intitulado: “Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola”, Nóvoa (2019b) completa que:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) (Nóvoa, 2019b, p. 6).

Nóvoa (2019b) também exemplifica a ideia do "Triângulo da Formação", em que cita a importância da interação entre os três pontos constitutivos da formação docente: Professoras/es (profissão); Universidades (ensino superior) e Escolas (redes). Em especial o vértice da profissão, apresentando um potencial formador para a prática docente, como já evidenciado neste texto. Mas que só será propiciada a partir da estreita relação com os demais saberes existentes nos outros *lócus* - universidade e escola - pois “é na interação entre três vértices, deste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente” (Nóvoa, 2019b p.7).

Gatti (2013) salienta que para superar problemas instaurados no âmbito da formação inicial de professoras/es apenas um conjunto de decretos e normas não é suficiente. Instituições e professoras/es do ensino superior, envolvidas no processo formativo de futuras/os docentes, devem buscar formas de inovar suas relações com o ensino, de modo que rompam com hábitos reproduzidos secularmente dentro do meio acadêmico e escolar. Em consonância com essa discussão, em um trabalho posterior, Gatti (2021) traz exemplos do que ela acredita serem iniciativas renovadoras das licenciaturas: os cursos de formação docente interdisciplinares. Estes, para a autora, mostram ações que se desenvolveram pelo “compromisso coletivo e vontade política” (Gatti, 2021, p. 10) para suas efetivações. São eles as:

[...] licenciaturas interdisciplinares e integradas da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Gatti, 2021, p. 10).

Esses cursos se estruturam de maneira integrativa ao longo de toda a formação das/os licenciandas/os, articulando conhecimentos específicos das áreas a serem ensinadas, dos conhecimentos específicos das áreas da educação às experiências concretas na educação básica (Gatti, 2021). Na UFSB há uma Formação Geral (FG) que é realizada através de grandes blocos de conhecimento (Matemática e Computação; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Linguagens e Códigos e Artes) sendo abordados em conjunto com diferentes culturas (humanística, artística e científica). Ao tempo que existe uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia e Secretarias Municipais, por meio dos denominados Complexos Integrados de Educação, a fim de valorizar e desenvolver esses conhecimentos nas comunidades locais (Gatti, 2021).

De modo semelhante, a UFRJ também apresenta um Complexo de Formação de Professoras/es em que existem parcerias com diversas escolas, contemplando todos os níveis e modalidades da educação básica. O que se busca nesses espaços é incentivar a articulação entre

a formação inicial e continuada de professoras/es, levando a práticas docentes compartilhadas, sob um “[...] processo relacional horizontal, tanto os docentes, como os estudantes e gestores das instituições de nível superior envolvidas e das escolas” (Gatti, 2021, p.11).

Por fim, Gatti (2021) cita o curso de Educação do Campo da UFSC, que segue o currículo por meio da Pedagogia da Alternância, isto é, compreendendo os momentos Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Nessa prerrogativa, as/os licenciandas/os desenvolvem sua formação com os sujeitos do campo, suas condições de trabalho e vida, tendo como foco as Ciências da Natureza e a Matemática.

A formação nesta licenciatura considera o estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes, práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar. Articula conhecimentos acadêmicos com esses aspectos, e, busca fomentar a análise das características socioculturais e ambientais do território de vida dos estudantes para que eles compreendam, em sua complexidade, os conflitos e contradições existentes. Com esta articulação objetiva o desenvolvimento da capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que estabeleça uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da construção de alternativas de sustentabilidade social dos territórios rurais (Gatti, 2021, p. 11).

Percebemos, até este ponto, o caráter colaborativo e interinstitucional dessa profissão, visto que é mediante o intermédio entre diferentes saberes e sujeitos que professoras/es se constroem e se desenvolvem, tecendo uma rede de saberes que, dialogados e compartilhados auxiliam no exercício de suas atuações docentes. Ampliando suas visões acerca de suas práticas e ações pedagógicas, esse movimento aparenta contribuir para o processo de aprendizagem tanto das/os estudantes da educação básica quanto das/os graduandas/os e professoras/es formadoras/es, fortalecendo a educação em todos os seus níveis.

Como já discutimos, a formação de professoras/es atravessa questões que influenciam diretamente o trabalho docente realizado nas escolas, o que, direcionando a discussão para diferentes cursos de licenciaturas, é possível observar como muitos entraves formativos secularizados ao longo da história docente acabam ocorrendo nessas áreas de atuação. A formação de professoras/es que lecionam disciplinas como ciências e biologia comumente passam pelas licenciaturas dos cursos de Ciências Biológicas. Desta maneira, essa formação, sendo de caráter inicial, também parece apresentar limitações no que se relaciona à qualificação profissional docente (Nascimento *et al.*, 2010).

Desde o início das licenciaturas, a disposição dos currículos segrega os conhecimentos a serem ensinados dos conhecimentos necessários para se ensinar, o que pode dificultar a compreensão do trabalho docente por professoras/es em formação inicial. Fica evidente, que,

apenas aprender sobre um conteúdo, não garante que saberemos ensiná-los, nem tão pouco transformá-los didaticamente para que as/os estudantes se apropriem desse conhecimento (Nascimento *et al.*, 2010), ideia essa que se mostra ambivalente ao longo da formação das/os professoras/es de ciências no Brasil.

Gatti *et al.* (2008) trazem um exemplo disso, através do Relatório Final de Formação de Professores no Brasil, intitulado: “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos”<sup>2</sup> realizado em 2008. Nele as/os autoras/es demonstram como os currículos das licenciaturas em Ciências Biológicas - analisando um composto de cursos julgadas por elas/es representativas para realização desse debate - tinham tempos bastantes desproporcionais entre os estudos de conteúdo específico de ciências da educação e os de conteúdo específico das ciências da natureza. Os dados amostrais utilizados são referentes aos resultados obtidos no ENADE dos cursos de Ciências Biológicas em 2005, nesse sentido Gatti *et al.* (2008) seguiram critérios específicos para tal efetivação do estudo:

[...] obedeceu a critérios de localização por região (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul); categoria administrativa (pública – federal, estadual ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional); e organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade integrada, faculdade isolada ou instituto superior de educação) (Gatti, *et al.*, 2008, p. 99).

Logo, sob sistematização de uma amostra não aleatória, contemplaram 31 cursos presenciais de licenciatura em Ciências Biológicas, privilegiando esse número devido ao difícil acesso aos currículos e escolhendo-os “por obter um conjunto de cursos composto de modo a respeitar minimamente a distribuição do total de cursos no Brasil de acordo com as referidas variáveis” (Gatti *et al.*, 2008, p. 99). Por fim, verificamos a partir das suas análises que a carga horária dedicada às disciplinas de conteúdos da área de educação era em torno de apenas 10% da grade curricular dos cursos, enquanto a carga horária para a formação dos demais conteúdos da área do curso - Ciências Biológicas - era de 65,3% (Gatti, *et al.*, 2008).

Além disso, o ensino de ciências, entre os anos de 1960 até o início dos anos 1980, foi baseado em modelos de ensino tecnicista, o qual “privilegia a lógica da instrução e a

---

<sup>2</sup> O link dispõe sobre o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas e elaborado pelas/os autoras/es Gatti, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; GIMENES, Nelson Antonio Simão; UNBEHAUM, Sandra G. em 2008. Ele traz uma análise relativa aos currículos e ementas curriculares dos cursos de formação inicial – Licenciaturas em Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Disponível em: <[http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/estudo\\_formacao.pdf](http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/estudo_formacao.pdf)>. Acesso em: 08 Mai. 2023.

transmissão da informação” (Silva, 2016, p. 198). O que pode não contribuir para a contextualização dos conhecimentos científicos e o pensamento crítico sobre ele, sendo este um modelo questionável, pois:

[...] reforçou problemas já existentes como o tratamento neutro, universal e estritamente científico dos componentes curriculares; a dicotomia teoria/prática; a fragmentação das disciplinas de formação geral e o distanciamento entre as realidades escolar e social (Nascimento *et al.*, 2010, p. 234).

Precisamos recordar que nessa época também havia influências estadunidenses na forma de pensar sobre o ensino de ciências no Brasil, os quais tinham intenções que pouco se conectavam com as demandas reais de ensino brasileiro. O que, para Ostermann e Rezende (2020), se caracterizou como uma explícita colonização do currículo de ciências do país, cujo objetivo era desenvolver “[...] uma visão experimentalista da ciência e da educação em ciências, preconizando o ensino do “método científico”, entendido como uma sequência linear e rígida de passos que inicia com observação neutra e culmina com uma descoberta científica” (Ostermann; Rezende, 2020, p. 33).

Nesta lógica, percebemos como os saberes científicos eram distanciados das realidades escolares e sociais das/os estudantes, tornando seu estudo mera memorização e impedindo uma real compreensão no que concerne a como a ciência foi e ainda está sendo construída. Dentro desta perspectiva, notamos como a função das/os professoras/es acabava ficando “[...] reduzido à simples execução de tarefas programadas e controladas, sendo preparado para memorizar as informações científicas que seriam exigidas dos estudantes e aplicar procedimentos didáticos sugeridos por especialistas em educação” (Nascimento *et al.*, 2010, p. 234).

Enfatizamos que aprender unicamente a partir dos “produtos da ciência”, o qual se caracteriza apenas pelo apontamento de suas “descobertas”, não garante uma visão crítica sobre os saberes científicos, pois não está alinhado com as demandas existentes na sociedade, como a de tomar decisões sobre questões sócio-científicas, participar ativamente da escolha das agendas de pesquisa de uma nação, entre outras possibilidades. Podemos refletir que sem uma formação contextualizada e orientada de maneira crítica, professoras/es de ciências podem não desenvolver espontaneamente condições para inovar e explorar potencialidades existentes referente às temáticas da biologia, que façam sentido para as/os estudantes e que contribuam socialmente para elas/es. Para isso, Seixas *et al.* (2017) pontuam que:

[...] é necessário que o professor seja estimulado a pensar sobre suas ações e as tarefas que cumpre, e acima de tudo perguntar-se: Por que me tornei professor? Qual o meu real envolvimento com o ensino? E com a aprendizagem dos alunos? O que faço para adquirir mais conhecimentos? As respostas a estas e outras questões demandam

tempo, mas podem levá-lo a repensar suas ações docentes com autonomia, na perspectiva de um posicionamento e organização interior de ensino (Seixas *et al.*, 2017, p. 293).

Neste trecho, as/os autoras/es questionam o que acreditam ser reflexões fundamentais para professoras/es desenvolverem em seus trabalhos docentes um pensamento que as/os emancipem em sua profissão. Trilhando seu caminho docente com autonomia e sem depender exclusivamente de técnicas e materiais instrutivos para as suas práticas docentes cotidianas.

Por volta dos anos 1970 e 1980, enfim, teorias que colocassem as/os estudantes também como construtores importantes de conhecimento no ensino de ciências começaram a fazer parte do pensamento acerca do trabalho docente. Destacamos as teorias cognitivas fundamentadas por Jean Piaget (1896 - 1980), às quais valorizam os saberes das/os estudantes como ponto de partida para mediar suas aprendizagens (Ostermann; Rezende, 2020).

Posteriormente a isso, pensamentos que levassem o ensino sob um olhar social e mais crítico foram ganhando notoriedade, revelando também o potencial existente no ensino de ciências para que estudantes desenvolvessem um pleno exercício da cidadania, por meio da relação existente entre a ciência e sociedade.

Tornou-se ainda mais explícita a necessidade do professor vir a ter compromisso com a educação e com a sociedade, pois, sendo capaz de refletir e posicionar-se a respeito de problemas concretos, este profissional poderia vir a se tornar um agente de mudanças em seu contexto de atuação (Nascimento *et al.*, 2010, p. 239).

Mediante a isso, acreditava-se que a articulação entre o ensino de ciências e os contextos sócio-político-econômicos de cada realidade e território escolar pudessem proporcionar uma aprendizagem que privilegiasse a criticidade das/dos estudantes, partindo de um estudo contextualizado com as condições reais e concretas às quais estes sujeitos estariam inseridos (Nascimento *et al.*, 2010), pensamento esse fundamentado pelas teorias da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1921 - 1997) e a Pedagogia Histórico - Crítica de Dermeval Saviani (1943 - atual).

Acreditamos que por meio da mediação docente é esperado que estudantes e professoras/es reflitam criticamente sobre os conhecimentos científicos, considerando seus contextos, influências e condições os quais foram e vêm sendo produzidos, bem como o impacto, direta ou indiretamente, no cotidiano de todos os sujeitos. Da Silva, Diniz e Campos (2020, p. 388) pontuam que:

Na formação de professores de Ciências e Biologia, é preciso que exista o reconhecimento de que a escola pública exerce função essencial ao possibilitar o

acesso ao conhecimento sistematizado aos filhos das classes populares e que cabe ao professor a tarefa (não simples) de organizar o processo para que este acesso ocorra, visto que ele é o sujeito social mais experiente da relação educativa, detentor do conhecimento clássico e capacitado (técnica e politicamente) para configurá-lo como saber escolar e apresentá-lo aos alunos.

Logo, sob a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, é enfatizado pelas autoras a importância do conhecimento sistematizado, este caracterizado na formação de professoras/es de ciências e biologia como conhecimentos específicos da área, assim como os conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos (Da Silva, Diniz; Campos, 2020). Pois, apesar dos saberes das/os estudantes serem significativos para o desenvolvimento de suas aprendizagens, estas/es, - estudantes - segundo Saviani (2014), precisam de uma instrução docente diligente, para que haja a assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, que as/os levem a construir um saber elaborado. Para que, através da compreensão desses conhecimentos, ocorra "a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social" (Saviani, 2014, p. 31) na vida de estudantes e em suas conseqüentes relações sociais.

Com esse direcionamento, na década de 1990, Nascimento *et al.* (2010) discorrem também sobre a elaboração que integrantes do MEC propuseram, junto a especialistas em educação de diferentes universidades, a fim de aprimorar as formações continuadas das/dos professoras/es de ciências e romper com o engessamento de conteúdos e falta de contextualização que vivenciaram em suas formações.

Procurava-se levar os professores de ciências a ensinarem os conteúdos escolares para além da dimensão conceitual, de modo a possibilitar aos estudantes não apenas a formação de habilidades cognitivas, mas também sociais. Preconizava-se que o êxito dessa formação somente seria alcançado se os futuros professores tivessem oportunidades de vivenciar situações reais de ensino-aprendizagem, de refletir criticamente sobre as mesmas, de pesquisar e atuar criticamente a partir de um projeto pedagógico próprio e de se apropriar efetivamente de conhecimentos científicos e pedagógicos relevantes, o que não se efetivou na maioria dos cursos de formação de professores de ciências, pois estes continuaram sendo desenvolvidos segundo a lógica da racionalidade técnica (Nascimento *et al.*, 2010, p. 237).

Na mesma direção, um pouco antes do início dos anos 2000 podemos ver se acentuando movimentações de entidades e políticas educacionais que mais tarde se revelaram um projeto político que encaminhou - e vem encaminhando até hoje - a educação brasileira para uma lógica mercadológica e que fosse pensada pelo e para o governo (Araújo *et al.*, 2020; Ximenes; Melo, 2022).

Sob esse contexto histórico e ideológico do país, sobretudo com o governo neoliberal que antecedeu às gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) foram estruturadas ideias de

formação docente sem haver qualquer articulação com as/os próprias/os professoras/es e suas condições concretas de trabalho. Diante disso, as propostas educacionais eram desenvolvidas por um grupo restrito de pessoas (Araújo *et al.*, 2020; Nascimento *et al.*, 2010).

Nesse período, a formação docente esteve subordinada às propostas educativas elaboradas por equipes técnicas ligadas ao Ministério da Educação e a determinadas universidades, ficando a participação dos professores restrita à execução dessas propostas, deixando evidente uma tendência de atribuir a responsabilidade pela formação e pela melhoria do ensino aos próprios professores, como se estas fossem tarefas meramente individuais associadas a esforço e mérito pessoais (Nascimento *et al.*, 2010, p. 238).

Posteriormente, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), não foram instituídas mudanças bruscas frente à formação de professoras/es no Brasil, apesar de serem muito esperadas, devido ao caráter democrático popular que esta nova gestão manifestava (Araújo *et al.*, 2020). Nesta época foram mantidas, em certa medida, alguns encaminhamentos orientados também por preceitos neoliberais, em virtude que “em nome da governabilidade, assistiu-se a uma série de alianças político-eleitoreiras que impediram a realização de alterações radicais da estrutura social brasileira” (Araújo *et al.*, 2020, p. 7). Todavia, é inequívoco os avanços que a comunidade educacional conquistou sob sua gestão:

[...] há que se reconhecer o aumento substancial de investimento em educação, que possibilitou a criação de novas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia e impulsionou a interiorização do ensino técnico e superior, bem como a ampliação das matrículas nesse nível e modalidade de ensino no âmbito federal. Há que se evidenciar, ainda, a ênfase nas políticas de educação de jovens e adultos, população do campo, indígena e quilombola e de outros setores tradicionalmente excluídos da escola e da sociedade (Araújo *et al.*, 2020, p. 8-9).

Reiteramos que na conjunção das últimas décadas houve mobilizações sociais que foram e vem sendo muito importantes para que articulações referentes à promulgação de políticas educacionais ocorressem. Tomamos como exemplo a criação de leis sobre a educação especial/inclusiva e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) (Gomes, 2019; Ribeiro; Da Silva, 2019).

Por meio de reivindicações e demandas advindas da sociedade, reformulações ocorreram nos currículos escolares, como também novas inclinações formativas na área da educação, direcionando a escola à necessidade de exercer um olhar mais equitativo com as/os estudantes. E compreendendo este local como um espaço diverso, quanto às especificidades encontradas no cotidiano docente, é dentro da formação de professoras/es que estas mudanças principalmente se engendram.

Embasadas nesse pensamento, trazemos como referência o documento elaborado em 2008 pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, denominado: “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, que institui:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p.9).

Nessa conversa também demarcamos a ideia de Educação Inclusiva para além da Educação Especial, pois apesar de uma demanda criada inicialmente para dar acesso à escolarização de pessoas com deficiências e atender às especificidades dessas/es estudantes (Ribeiro; Da Silva, 2019), hoje sabemos que a escola se configura como um espaço diverso em todas as suas particularidades e é imprescindível que professoras/es sejam capazes de reconhecê-las e trabalhar em consonância com isso.

Com o objetivo de acolher as especificidades dos sujeitos, trazemos para a discussão o DUA (Desenho Universal para Aprendizagem), um modelo que contribui substancialmente sobre as formas de refletir a inclusão, seja nas relações escolares, elaboração de atividades e/ou ações pedagógicas. O DUA se caracteriza pela busca em viabilizar uma aprendizagem que seja acessível a todas/os as/os estudantes presentes em sala de aula (Roquejani *et al.*, 2018), independente se possuem alguma deficiência ou são tidas como neuroatípicas ou não. Nesta lógica, proporciona às professoras/es “um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos” (Nunes; Madureira, 2015, p. 132).

Entre seus princípios estão: construir múltiplos meios de envolvimento, representação, ação e expressão nas situações de aprendizagem, visando estimular o interesse dos estudantes. Para isso, as informações são apresentadas de diversos formatos para que todos tenham acesso e se permitam agir, expressar e demonstrar, também de diferentes maneiras, suas aprendizagens (Roquejani *et al.*, 2018, p. 61).

Logo, observamos a amplitude que esse modelo pode trazer para o olhar pedagógico das/os professoras/es, com o intuito de valorizar a heterogeneidade presente dentro da sala de aula, se desvinculando de possíveis rótulos mediante os tempos e formas de aprendizagem das/dos estudantes, pois como é enfatizado por Zerbato e Mendes (2018):

Muitas vezes, o uso dos mesmos meios de ensinar não permite o aprendizado de todos. Por outro lado, a decisão de apresentar a mesma atividade de uma outra forma pode resultar no entendimento daquele aluno que não conseguia aprender e até contribuir para que outros alunos compreendessem melhor um determinado assunto (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154).

De modo semelhante, a fim de incluir a diversidade cultural existente nos territórios escolares, como também manter constante nos sujeitos o reconhecimento cultural-histórico do país, destacamos a alteração em 2003 da Lei nº 9.394/1996 sancionando a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino Nacional, pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). Em dessarte, em 2008 a Lei foi novamente modificada, abrangendo agora o estudo da História e Cultura Indígena nas escolas, pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008).

Para frisar ações que buscam efetivar nas escolas tais orientações para a prática pedagógica, salientamos o documento “Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica”. Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em 2016, este se propõe a auxiliar na qualificação docente acerca do EREER e mobilizar professoras/es a acolher as/os estudantes em sua integralidade, através do reconhecimento e valorização desses sujeitos, tal como suas histórias (Florianópolis, 2016).

Em retrocesso, atualmente testemunhamos um impasse formativo referente aos rumos da educação básica e formação de professoras/es no país, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Um documento de caráter normativo que surgiu como uma orientação para o trabalho docente e que ao longo de sua formulação recebeu diversas alterações, se constituindo hoje em sua tessitura por um viés conservador e privatista da educação (Ximenes; Melo, 2022).

Demasiadas são as críticas sobre o documento, em razão da BNCC vir como um processo que coloca a escolarização das/os estudantes como um serviço que é realizado em função do mercado, devido à sua grande aproximação com o setor empresarial. Secundarizando, nesse processo de construção de currículo comum, a colaboração da comunidade escolar/acadêmica para o desenvolvimento deste novo projeto de ensino (Mattos *et al.*, 2022). Tendo em consideração o ensino de ciências, as/os autoras/es enfatizam que:

[...] é necessário pontuar que a BNCC, em sua versão final, apresenta concepções de ensino que acentuam um currículo escolar baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, além de direcionar e favorecer um Ensino de Ciências substancialmente acrítico, pragmático e experimental (Mattos, *et al.*, 2022, p. 24-25).

Do mesmo modo, o documento apresenta uma visão predominante do ensino de ciências baseado na sua utilidade, entendendo o conhecimento científico válido apenas tendo funções

que atendam às demandas do sistema capitalista vigente. Para eles, a *aplicação* dos conhecimentos é que deve ser valorizada na aprendizagem (Brasil, 2018), com constante ênfase em soluções de problemas e, a Ciência, associada principalmente ao mundo ‘moderno’ e à vida prática.

Para nós, a Ciência é uma forma de compreender o mundo e não apenas de modificá-lo, como muitas vezes é sugerido no decorrer do documento. Essa visão que a BNCC possui leva a uma formação de sujeitos com conhecimentos menos abrangentes e com características que preparam as/os estudantes com foco nas transformações tecnológicas, visando uma formação de indivíduos produtivos (Machado; Meirelles, 2020), deixando de lado uma reflexão sobre a vida e a sociedade.

[...] sob o fulcro de uma política de privatização da escola pública, desconsideram as conquistas históricas e a luta de movimentos, entidades e coletivos de professores que dedicaram/dedicam suas vidas profissionais em defesa da educação, compreendemos que essas políticas acabam por maximizar velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, entre os quais se destacam a redução da práxis pedagógica ao seu emprego utilitário e diretivo, bem como a alienação do trabalho docente (Ximenes; Melo, 2022, p. 758).

Silva e Bastos (2012, p. 151) reforçam que a “Educação em Ciências enfrenta um desafio contemporâneo voltado para a construção de conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos críticos”. O que só será subvertido, também, com o envolvimento mais aproximado das/os professoras formadoras/es de conteúdos biológicos com os saberes pedagógicos, pois “enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a participação na formação de professores, as unidades de educação terão que arcar com essa deficiência” (Teixeira; Oliveira, 2005, p. 224).

Ainda que mudanças ocorressem dentro dessas formações, há a necessidade de um engajamento colaborativo e interinstitucional, no que diz respeito às diferentes instâncias - político, educacional e social - para que auxiliem o processo formativo das/os licenciandas/os. Direcionando-as/os a um contato maior com as escolas, valorizando os conteúdos das ciências da educação junto aos conteúdos biológicos e reformulando os currículos, para que estes sejam condizentes com os contextos educacionais, e efetivamente formem professoras/es comprometidas/os com a prática docente.

### 3.2. TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

A relação teoria e prática se qualifica, na educação, como um processo pedagógico dialógico permanente, “fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática” (Fortuna, 2015, p. 65). Através dessa intrínseca relação, notamos a importância dos saberes existentes em ambos os espaços - universidade e escola - para a formação docente, pois é por meio da vivência na prática que muitos questionamentos são suscitados para o campo da educação, como também, são nas teorias que encontramos pressupostos e suportes fundamentais para auxiliar o trabalho docente.

De Souza Pacheco *et al.* (2017) sintetizam que:

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias (De Souza Pacheco *et al.*, 2017, p. 334).

Para Freire (1996), a relação teoria e prática é apresentada como uma *práxis* pedagógica indissociável, um ato educativo que só é concretizado em virtude da reflexão crítica sobre a sua ação, a qual poderá levar a/o docente a uma prática social. O autor reforça, também, que esta reflexão não se gera a partir de práticas espontâneas, às quais direcionam docentes a saberes ingênuos e que se assentam no senso comum, mas que se cria na indagação, busca e pesquisa (Freire, 1996).

Por consequência, essa mesma *práxis* contribui para que professoras/es se tornem investigadoras/es de seu próprio trabalho docente, como é destacado por Fortuna (2015), estruturando formas de melhorar a sua prática a cada dia, a partir da reflexão de suas ações educativas.

O processo pedagógico da *práxis*, para além de produzir conhecimento, conduz educador/a e educando/a tornarem-se permanentes pesquisadores/as, movimentando-se numa pedagogia que investiga, transforma e educa, investindo em uma formação de caráter permanente/continuado (Fortuna, 2015, p. 66).

Evidenciamos, também, neste cenário, métodos de pesquisa em educação que privilegiam mais os saberes do professorado, dentro de seus próprios percursos formativos, citando como exemplo a Sistematização de Experiências (SE), a qual valoriza a construção de interpretações teóricas, partindo das subjetividades de cada realidade (Jara, 2021). Produzindo conhecimentos científicos desses - professoras/es - e gerando novos pensamentos, mediante as suas próprias práticas, para serem compartilhadas com seus pares em coletivo (Jara, 2021).

Uma nova modalidade de produção de conhecimento entrou em cena no debate educacional latino-americano: as reflexões advindas não de teorias ou parâmetros pré-definidos, mas advindas do encontro entre seus protagonistas, que contribuem com um olhar crítico sobre as experiências vivas, reais e em construção das quais participam. Assim, desvela-se um novo vínculo entre teoria e prática: em vez de aplicar na prática o que havia sido anteriormente formulado na teoria, constroem-se abordagens teóricas a partir da sistematização das práticas educativas (Jara, 2021, p. 55).

Diante disso, assumimos que é fundamental o diálogo entre teoria e prática na formação inicial de professoras/es, uma vez que esta possibilita o processo de ensino-aprendizagem se efetuar de maneira contextualizada e atualizada com as demandas sociais e educacionais vigentes. Em concordância, De Souza Pacheco *et al.* (2017) assumem que por esta etapa também ser considerada o alicerce formativo de um/a professor/a, se torna ideal que essa relação seja entrelaçada, pois:

[...] com isso, lhe será oportunizado desenvolver práticas emancipatórias vinculadas às teorias com destreza e autonomia, tendo um pensamento consciente de que sua formação não se limita ao espaço acadêmico, mas sim é uma construção contínua, construindo saberes, conhecimentos e vivenciando experiências dentro e fora das instituições (De Souza Pacheco *et al.*, 2017, p. 336).

Na possibilidade de um contato maior e direto com escolas e estudantes, é importante que licenciandas/os possam ser tensionadas/os a assumir um exercício de ação-reflexão, sobre as atividades e experiências realizadas em sala de aula (Borssoi, 2008). A autora compreende que a “ação-reflexão na formação docente auxilia a compreensão entre teoria e prática, pois tendo reflexão na prática haverá a busca de conhecimentos teóricos, os quais contribuirão para a prática” (Borssoi, 2008, p. 5).

Em consequência, o “saber-fazer” (Freire, 1996) se torna ponto de discussão para licenciandas/os, em que concomitantemente com a *práxis* pedagógica é possível aprender a desenvolvê-la, revelando para professoras/es, ainda em formação, os caminhos que mais as/os caracterizem dentro da profissão docente.

Portanto, diante de todas as questões apresentadas, compreendemos que qualquer dicotomia suscitada entre esses dois campos de aprendizagem - teoria e prática - tendem a fragilizar o desenvolvimento docente dos sujeitos que estão em formação (De Souza Pacheco *et al.*, 2017) as/os impossibilitando de terem um ciclo formativo condizente com a complexidade existente nessa profissão.

No Brasil, notamos a presença de programas que têm como objetivo contribuir para a formação de professoras/es e dentre eles podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (PIBID), este atuando como uma interlocução entre escolas e universidades.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2023, s/p).

Com início em 2007, através da Portaria normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, do MEC, o PIBID surgiu com o intuito de incentivar a carreira docente, visto a necessidade de aperfeiçoá-la e das dificuldades encontradas por recém-licenciadas/os ao início da sua profissão (Brasil, 2007). O programa, desde a sua criação, busca atender às demandas existentes para a formação docente, principalmente partindo dos direitos presentes e estabelecidos no “Plano Nacional de Educação (2001 - 2010), nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto no 6.094/2007) e mais tarde na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Lei no 11.947/2009)” (Bruns; Rausch, 2021, p.134).

Atualmente, o programa tem duração de 18 meses e consta como objetivos, segundo o seu órgão financiador, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2023, s/p)<sup>3</sup>:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

As escolas atendidas pelo programa são exclusivamente da rede pública de ensino e com abrangência nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Diante das demais modalidades da Educação Básica como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação do Campo e a Educação

---

<sup>3</sup> A publicação é de 2013, porém a atualização da página da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que dispõe de informações sobre o PIBID é de 2023.

Especial (Pires, 2013), o PIBID contempla grande parte dos cursos de formação em licenciatura e suas especificidades.

A oferta para sua inserção nas universidades e seleção das pessoas para atuarem no PIBID é feita por meio de editais - lançados pela CAPES - que a princípio eram direcionados exclusivamente às instituições públicas de ensino superior. Posteriormente foi incluída a participação de instituições de ensino superior (IES) privadas com fins lucrativos, através da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018, sob a condição dessas instituições terem no mínimo um curso de licenciatura vinculado ao Programa Universidade para Todos (Prouni).

§ 2º Nas IES privadas com fins lucrativos, as cotas de bolsa nas modalidades de iniciação à docência e residente deverão ser concedidas a discentes bolsistas do Programa Universidade para Todos (Prouni). Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por discentes não integrantes do Prouni (Brasil, 2018, p. 3).

Da definição de sua organização o PIBID apresenta: um/a Coordenador/a Institucional, responsável por todos os subprojetos, correspondendo às diferentes licenciaturas dentro de cada instituição; Coordenadoras/es de área dos subprojetos, que atuam dentro de cada curso, de acordo com sua área de formação; Supervisoras/es, sendo estas/es as/os professoras/es do Educação Básica que se inscreverem no programa e que possuem seus subgrupos de trabalho; e, por fim, as/os Bolsistas de Iniciação à Docência (IDs), sendo as/os graduandas/os que iniciaram em algum curso de licenciatura.

Pires (2013) nos lembra, também, da presença de cotas durante a seleção de candidatos para o programa<sup>4</sup>, o que permite uma certa representatividade dentro dos grupos e subgrupos, o que é importante dentro de um projeto que tem como objetivo ser de construção coletiva como o PIBID. Assim como, da existência de recursos para custeio e capital direcionados a cada universidade, sendo oferecidos até a edição de 2018, para que fossem desenvolvidas propostas que necessitassem de materiais adicionais, considerando o orçamento estabelecido para tal uso.

Programas de incentivo à docência dentro das universidades aparentam ser relevantes para auxiliar no direcionamento de recém ingressantes no ensino superior, que podem se encontrar perdidos em relação às possibilidades de suas futuras áreas de atuação. Olhando para as licenciaturas, podemos pensar no PIBID como uma orientação mais próxima da realidade

---

<sup>4</sup> A UFSC até o momento não apontava em seus editais as ações afirmativas. Apenas o subprojeto de educação física realizou a sua seleção com essa característica (DUSO, 2022).

escolar com potencial para um melhor entendimento do campo da Educação, na articulação entre teoria e prática.

Desse modo, o PIBID se mostra um espaço de aprendizagem propício para isso, promovendo a aproximação com as/os estudantes e professoras/es da Educação Básica, sendo um passo importante para o entendimento dela. Refletindo, também, como o programa permite que circunstâncias e formas de trabalho escolar sejam planejadas e até mesmo alcançadas, devido ao maior número de mediadoras/es (dentre bolsistas IDs e supervisoras/es) presentes em sala e disponíveis para atenderem as/os estudantes, promovendo um trabalho colaborativo no ato de ensinar.

Cabe lembrar, segundo Gatti *et al.* (2014b) que o PIBID além de ser um espaço de formação inicial direcionado para estudantes das licenciaturas, pode inclusive ser articulado com a formação continuada de professoras/es e das/os professoras/es formadoras/es do ensino superior. Mobilizando a se atualizarem durante suas práticas docentes, por meio da supervisão e orientação das/os bolsistas IDs e desenvolverem uma aprendizagem permanente em suas profissões.

Há na literatura diversos trabalhos sobre o PIBID, submetidos em periódicos e/ou revistas eletrônicas, que em sua maioria se equalizam mediante reflexões de ex-bolsistas IDs sobre suas experiências e aprendizagens no programa. Há também, trabalhos que elaboram a respeito da relevância que o programa tem acerca da formação docente dos sujeitos que dele participam.

Silvério e Oliveira (2017) após uma análise de 32 trabalhos publicados no ENPEC/2015 (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências) observaram uma melhora no senso crítico e reflexivo por parte das/os bolsistas IDs que passaram pelo PIBID. Após desenvolverem ações nas escolas participantes, essas/es estudantes de licenciatura puderam ter uma visão mais aproximada sobre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula e, conseqüentemente, elaboraram de maneira mais significativa o pensamento sobre suas futuras funções docentes.

Com relação às licenciaturas, de forma ampla, Bruns e Rausch (2021) analisaram 84 teses produzidas no Brasil no período entre 2010 a agosto de 2019 disponíveis na biblioteca digital de Teses e Dissertações da CAPES e que tratavam sobre o PIBID. A partir desta revisão, concluíram que o programa é um revitalizador das licenciaturas, pois propõe novas práticas e traz diferentes metodologias de aprendizagem e ensino dentro do campo da educação. Neste contexto, quando analisam cada trabalho, é possível constatar que a temática privilegiada nas pesquisas das Teses está relacionada à formação de professoras/es, dentro das diversas licenciaturas específicas, com 58 Teses abordando essa questão.

As autoras Bruns e Rausch (2021) acreditam também que a articulação proporcionada pelo PIBID, no que se refere ao contato entre professoras/es e futuras/os docentes, traz a possibilidade da valorização dos saberes das/os professoras/es supervisoras/es, tornando a escola um local de produção de conhecimentos. Em vista disso, percebemos a notoriedade que a escola tem no processo formativo das/os futuras/os docentes, pois é nela que é vivida a experiência da profissão (Nóvoa, 2019b).

Nessa conjunção, Felício e Schiabel (2018), após vivenciarem o programa como bolsistas de iniciação à docência no PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e analisarem a atuação colaborativa que tiveram no âmbito da formação inicial, afirmam que:

[...] é preciso reconhecer os professores das escolas básicas como co-formadores, uma vez que, no desenvolvimento da prática pedagógica nos contextos educacionais, são eles os que mais oferecem aos futuros professores elementos que constituem um saber profissional capazes de contribuir, satisfatoriamente, para o processo daquele que está em formação inicial (Felício; Schiabel, 2018, p. 140).

Quando são analisadas as pesquisas que olham para as possibilidades trazidas pelo PIBID, Mendonça e Soares (2018, p.5) destacam que, na grande maioria dos casos, “deixa fortes impressões” na formação das/os estudantes de licenciatura, referente ao seu desenvolvimento e preparo como docente. O contato com a sala de aula, possibilitou mistas experiências, que se caracterizavam tanto por facilidades quanto por dificuldades ao adentrarem no território escolar, porém que apontam serem processos fundamentais para o real reconhecimento dessa profissão.

As autoras Mendonça e Soares (2018) também trazem a ideia de identidade que o programa proporciona, e como a formação inicial de professoras/es auxilia e contribui na trajetória de quem escolhe seguir o caminho docente. Pois a sua inserção no ambiente escolar, desde o início da graduação, é de grande importância para que teoria e prática se faça presente, preparando-as/os para futuras situações, contextos e experiências que encontrarão durante seus percursos como professoras/es.

Em resumo, todos os trabalhos verificaram a importância do projeto na formação docente, seja com relação à formação inicial e um “mergulho” nos processos escolares, seja na formação em exercício de docentes supervisores/as. Os principais pontos levantados dizem respeito à valorização dos saberes docentes de professores/as para a formação inicial de estudantes de licenciaturas, atuando como co-formadoras/es, que enriquece os processos de

planejamento e práticas, ao estabelecer sua coletividade; e as possibilidades de articulação entre teoria e prática, proporcionada por uma atuação no espaço efetivo das escolas.

### **3.2.1 PIBID e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**

A implementação do PIBID na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ocorreu em 2009, devido às mudanças nos currículos de licenciatura que a universidade vinha passando, pois o que se esperava era que os cursos pudessem relacionar mais a teoria com a prática docente, sendo o PIBID um meio para se propor novos projetos pedagógicos com as/os licenciandas/os (Pires, 2013). Hoje, considerando a data de redação desta pesquisa - 2023 - o programa apresenta um total de 14 núcleos, sendo divididos de acordo com a coordenação do programa:

Quatro subprojetos de áreas prioritárias (Língua Portuguesa, Biologia e Física) e, sendo um subprojeto interdisciplinar abrangendo as áreas de Química e Matemática, com três núcleos.

Agora em relação às áreas gerais, foram cadastrados sete subprojetos, sendo eles: Educação Física, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Educação do Campo, Pedagogia e um interdisciplinar de Língua Espanhola e Língua Inglesa. Estando presente também em nove municípios do estado, abrangendo a Grande Florianópolis, o Vale do Itajaí, cidades da região norte e da região sul de Santa Catarina, atuando tanto na região urbana como na região rural (UFSC, 2020, p.1).

Seguindo os documentos orientadores do programa, o PIBID UFSC tem como proposta encorajar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica “a partir de uma relação problematizadora, crítica e socialmente relevante no contexto de uma educação pública, estatal, laica, gratuita e de qualidade” (UFSC, 2020, s/p). E contribuindo com a “criação e fortalecimento de iniciativas formais voltadas à produção de conhecimento sobre ensinar e aprender, e, fundamentalmente, atuar na valorização e potencialização da carreira do magistério” (UFSC, 2020, s/p).

### **3.2.2 Subprojeto PIBID Biologia do Curso de Ciências Biológicas da UFSC**

Existem trabalhos que já foram realizados a respeito do PIBID no curso de Ciências Biológicas da UFSC, e que, como todo projeto ao longo do seu percurso e construção, denotam mudanças durante a sua estruturação até chegar à organização estabelecida hoje. Estes trabalhos, então, ajudam a termos um panorama e melhor entendimento do que era proposto e feito inicialmente no PIBID Biologia.

Segundo Pires (2013), o subprojeto do curso de Ciências Biológicas foi criado em 2009, a partir de um edital com duração até 2011. Houve na época a participação de nove bolsistas IDs (um número bem reduzido comparado aos editais posteriores), que atuavam com carga horária de 16 horas semanais, em atividades realizadas na universidade e nas escolas selecionadas para a atuação das/os IDs. As escolas participantes foram a EEB Padre Anchieta, EEB Getúlio Vargas, EEB Celso Ramos. Nestes primeiros anos, Pires (2013) retrata uma relação positiva com as escolas envolvidas no trabalho, porém se vê uma baixa participação e trocas de saberes com as/os supervisoras/es envolvidas. Outro fator também percebido foi como as propostas inicialmente se assemelhavam mais com atividades de extensão e aplicações de PPCCs (Prática Pedagógica como Componente Curricular)<sup>5</sup> do que um real acompanhamento e planejamento de aulas com as/os professoras/es, como posteriormente o programa se encaminhou.

Houve lançamento de um novo Edital (01/2011/CAPES), com duração de julho de 2011 até junho de 2013, e este, por sua vez, teve prorrogação até dezembro de 2013. Podemos ver que poucas mudanças foram feitas: permanecendo apenas as duas das três escolas participantes do edital anterior, a EEB Getúlio Vargas e a EEB Padre Anchieta. Neste edital, havia um total de doze bolsistas envolvidos, que se dividiam entre seis IDs em cada escola para a atuação no programa (Cardoso, 2015).

Em ambas as edições, as atividades relatadas pelas/os autoras/es Pires (2013) e Cardoso (2015) aparentavam funcionar de forma bastante semelhante, consistindo das seguintes ações com as escolas: acompanhamento em sala de aula de turmas do ensino fundamental e médio, projetos temáticos como feiras de ciências, organização do Bio na Escola (que se caracterizava como uma atividade de extensão para ser levada para escolas e/ou espaços educativos), organização de visitas à universidade (UFSC), saídas de estudo, realização de palestras sobre vestibular, realização de eventos científico-culturais e mostras de projetos temáticos.

Em sua 3ª edição, com início em 2014 e duração até 2016, podemos verificar a presença de mais participantes, com um total de 21 bolsistas IDs que atenderiam três escolas da região: E.B.B. Getúlio Vargas, E.B.B. Padre Anchieta e E.B.B. Simão Hess, com uma divisão de grupo muito semelhante à edição de 2018, sendo sete IDs para cada escola (CARDOSO, 2015). Porém, pouco se tem de material e relatos, pois as/os autoras/es Pires (2013) e Cardoso (2015) não foram participantes desta edição, sendo, portanto, o que foi dito acima um detalhamento

---

<sup>5</sup> Prática Pedagógica como Componente Curricular - Ação pedagógica desenvolvida nas disciplinas do curso de licenciatura em ciências biológicas da UFSC, esta orienta as/os estudantes a planejarem e realizarem propostas pedagógicas sobre os conteúdos biológicos estudados, seja direcionando para estudantes do ensino fundamental, médio ou público geral.

das/os coordenadoras/es responsáveis da época. Todavia, Cardoso (2015) exemplifica em seu trabalho, por intermédio do relato das/os coordenadoras/es o que foi elaborado e desenvolvido com as/os IDs, durante a 3<sup>o</sup> edição do PIBID Bio/UFSC:

As propostas do último projeto<sup>6</sup> foram: participação dos bolsistas em aulas teóricas e práticas, desenvolvimento de projetos temáticos, atividades interdisciplinares, parcerias com outros subprojetos, Bio na Escola, visitas dos alunos a UFSC, parcerias interestaduais, preparação para o vestibular, atividades de formação dos bolsistas, atividades como palestras, mesas redondas oficinas, minicursos, exibição e discussão de filmes, e, por fim, a criação de uma página eletrônica do subprojeto (Cardoso, 2015, p. 27).

Neste contexto, além das similaridades entre as propostas realizadas nas primeiras edições, percebemos, tanto no trabalho de Pires (2013) quanto Cardoso (2015), certa ausência e/ou pouca informação no que compreende a relação com as/os supervisoras/es - para além de serem descritas como positivas - no sentido de existir uma articulação e de que modo ocorria a supervisão frente à elaboração dos planejamentos e atividades propostas aos estudantes.

Reiteramos que o que é dito não se caracteriza como uma falta de interesse desses sujeitos - supervisoras/es (professoras/es de ciências) - já que em sua análise Pires (2013) indica dentre os aspectos positivos levantados pelas/os IDs da época a existência de “professores motivados” na escola (Pires, 2013, p. 40), porém o assunto aparenta se esgotar nesta afirmação. Apontamos também, em um momento anterior à fala acima, o fato de a escola ter “um corpo docente efetivo baixo, com muitos professores temporários (ACT)” (Pires, 2013, p. 40), quando alguns ex-bolsistas IDs participantes de sua pesquisa indicam ter sentido falta das/os supervisoras/es em suas experiências no programa.

Após o levantamento de trabalhos que buscam analisar o PIBID, suas limitações e potencialidades, assim como, dos trabalhos que se debruçaram sobre os subprojetos Biologia desenvolvidos na UFSC, a partir de agora, delineamos nossa abordagem teórico-metodológica para a pesquisa e nossos instrumentos de construção de dados.

---

<sup>6</sup> Terceira edição.

## 4. CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

### 4.1. A ANÁLISE DE DISCURSO (AD) COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Análise de Discurso (AD) foi escolhida a fim de uma melhor sistematização das informações produzidas neste trabalho, para que a construção do conhecimento fosse realizada sob uma investigação qualitativa. Neste contexto, nos inspiramos em alguns elementos da AD para analisar as vivências das/os bolsistas IDs, as/os quais possuem como paridade, a escola e o PIBID.

A AD é um referencial analítico muito discutido no Brasil por Orlandi (2015), a qual manifesta a necessidade de considerarmos durante um discurso não apenas o que está sendo dito em si, mas tudo o que acompanha essa fala e dá sentido a ela. Ou seja, a AD auxilia na compreensão quanto à intrínseca relação estabelecida entre língua/sujeito/história e os sentidos que eles podem trazer a depender dos contextos e/ou condições concretas, que se comunicam com o tempo em que ele é feito, ideologia e posição social do sujeito que está discursando (Orlandi; 2015; Flôr; Souza, 2008). Portanto:

Precisamos então ter cuidado ao lidar com “dados empíricos” relacionados à linguagem, pois estes devem ter uma “âncora” histórico-ideológica, que pode ser conseguida ficando atentos às condições de produção desses discursos e de sua leitura (Flôr; Souza, 2008, p. 66).

Considerando que a temática desta pesquisa envolve falas de sujeitos que, embora participassem de uma experiência em comum, possuíam repertórios de vida bastante distintos, é necessário conhecermos conceitos existentes na AD que nos auxiliam a entendermos como seus discursos significam, e neste contexto salientamos dois deles: Condições de Produção e o Mecanismo de Antecipação.

Assumindo que a AD traz grande significância para como os sentidos são produzidos, é importante termos uma ampla compreensão quanto às condições de produção dos dizeres de um sujeito e/ou situação influenciam nesse processo, uma vez que é a partir disso que os discursos serão construídos. Dito isso, as condições de produção podem ser entendidas em sentido estrito e amplo:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se a consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (Orlandi, 2015, p. 28-29).

Nessa lógica, as condições imediatas desta pesquisa se caracterizam pela experiência no programa PIBID Biologia/UFSC que as/os participantes do grupo focal compartilharam especificamente na escola EBIAS, pois o contexto que vivenciaram se constitui como ponto central para a presente análise proposta. Como também, a própria participação no grupo focal, uma vez que estes sujeitos se prepararam para estar em situação de depoentes sobre o que vivenciaram. Dessa maneira: “As condições imediatas representam uma das manifestações locais possíveis das condições de produção mais amplas, fazendo-as se constituírem ali, naquele momento-situação, com alguma singularidade” (Zimmermann; Silva, 2014, p. 38).

Enquanto o Mecanismo de Antecipação, segundo Orlandi (2015), tem poder de orientar a argumentação a depender dos sentidos que o interlocutor deseja suscitar em seu ouvinte, por meio das palavras ditas e/ou escritas em seu discurso. Logo, para este trabalho devemos considerar a possibilidade de que as respostas advindas das/os participantes se inclinam para nossas expectativas quanto pesquisadoras, expectativas dos sujeitos ao que dizer, sobre os resultados da pesquisa, defendendo determinadas posições e/ou silenciando questões. Por isso, é importante atentarmos às condições de produção do grupo focal.

Assim, o mecanismo de antecipação é um dos mecanismos discursivos que, junto com as relações de força e as relações de sentido, está associado às formações imaginárias. Essa última noção nos lembra que não são dos sujeitos empíricos, sociologicamente descritíveis, que estamos tratando, mas de suas imagens que resultam de projeções da situação social da qual fazem parte. Desse modo, o mecanismo de antecipação permite trabalhar com essa situação social no “interior” dos discursos, revelando que o entrevistador não está fora da sociedade que produz o discurso que está buscando analisar e, portanto, não pode se colocar para fora da interpretação por meio de sua própria análise (Zimmermann; Silva, 2014, p. 39).

Reforçamos que para a AD a linguagem não é tida como transparente, pois o que é dito e/ou escrito por uma pessoa pode ser compreendido por múltiplos sentidos por outra, o que nos leva a pensar como a linguagem se constrói na ausência de neutralidade e na sua opacidade (Orlandi, 2015). Assim, para analisarmos de maneira coerente um discurso devemos compreender que a AD: “[...] não procura atravessar o texto para encontrar sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como esse texto significa?” (Orlandi, 2015, p. 15-16).

É importante retomarmos a relação existente entre língua/sujeito/história, salientando a presença da memória discursiva, que também constitui e produz sentidos aos discursos, compreendendo que estes não se iniciam e nem se encerram somente nos dizeres de seus interlocutores, mas que fazem parte do “acúmulo” de diversos outros discursos produzidos na historicidade humana. Pois, como traduz Orlandi (2015, p. 30): “O dizer não é propriedade

particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”. Em concordância, De Almeida e Sorpreso (2010) reforçam que:

[...] a análise do discurso descaracteriza a possibilidade das palavras terem sua origem num sujeito individual. Mesmo sendo ele a falar/escrever, o faz a partir de relações que estabelece com outros dizeres produzidos em outros momentos e em outras condições (De Almeida; Sorpreso, 2010, s/p).

Além disso, a AD enquanto dispositivo de análise auxilia a nos atentarmos quanto sujeitos no que diz respeito às nossas interpretações sobre os discursos produzidos no grupo focal, pois “[...] é preciso compreender que não há descrição sem interpretação” (Orlandi, 2015, p. 58), e que assim como as/os participantes da pesquisa também somos dotadas de história e ideologia e isso recobre a nossa análise.

Deslocarmos essa subjetivação e trazermos para o palco da análise dispositivos teóricos se torna um procedimento importante (Orlandi, 2015), para que, por meio da mediação teórica referente à formação e profissionalização docente, seja possível elaborarmos uma reflexão mais ampla e compreensiva com relação aos discursos analisados no trabalho. Encará-los de maneira diligente é um importante exercício considerando nosso papel como pesquisadoras, para assim sistematizarmos de forma contextualizada segundo os pressupostos da AD os relatos das/os participantes. Logo, salientamos que: “A análise de discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (Orlandi, 2015, p. 57).

A proposta de conhecermos diferentes pesquisas, teorias, discussões sobre o PIBID nos possibilitou uma certa aproximação das condições de produção em sentido amplo dos discursos sobre/desta pesquisa. Dentre elas, destacamos uma visão extremamente positiva do programa, relacionada à possibilidade de atuação no “chão da escola”, de vivenciar as situações de ensino “na prática”, de estar em contato com estudantes, entre outras. Estes discursos nos indicam uma certa tendência de repetição discursiva que, esperamos verificar em nossa situação de construção de dados. Ao mesmo tempo, nos atentamos aos silêncios: o PIBID é efetivo no que se propõe? Quais são suas limitações? Como se articula a relação teoria e prática? Desta forma, entendemos que o conteúdo analisado a partir dos relatos transcritos nesta pesquisa não são compreendidos como verdades acerca da formação e trabalho docente, mas como sentidos que as/os participantes construíram para si, por meio de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais sobre o assunto, às quais são influenciadas pelas suas memórias discursivas e condições de produção.

#### 4.2. PLATAFORMA BRASIL: PROCEDIMENTOS PARA SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA

A pesquisa teve como participantes sujeitos que tiveram experiências compartilhadas entre si, portanto, por se tratar de uma análise subjetiva dos depoimentos dessas pessoas, este projeto de pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil. Esta tem como função garantir que pesquisas realizadas em diferentes ciências, feitas com seres humanos, sejam orientadas e efetivadas de maneira ética. Desta maneira, quando um projeto é submetido existem resoluções e termos que a/o pesquisador/a deve seguir.

A pesquisa é orientada pela Resolução N° 510, de 07 de Abril de 2016<sup>7</sup> do Ministério da Saúde, que propõe normativas norteadoras para realização de uma produção responsável com suas/seus participantes. Pois a “pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (Brasil, 2016 p. 1).

Submetemos na Plataforma Brasil documentos para a apreciação pelo comitê de ética da UFSC, constando de: um projeto detalhado, tendo como objetivo explicitar a presente proposta de pesquisa, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para ter a autorização do uso dos relatos dos sujeitos foco da pesquisa e o roteiro de perguntas para nortear a conversa com as/os participantes.

O roteiro que elaboramos dispõe de tópicos e perguntas que se relacionam à dinâmica de atividades que o programa promoveu, como as interações entre professoras/es e bolsistas IDs e estudantes do ciclo básico, buscando compreender o contexto relacional dos sujeitos, como também demais aspectos de formação que influenciaram na experiência das/os participantes dentro do PIBID. Abaixo listamos os tópicos presentes no roteiro e que foram norteadores da discussão com as/os participantes:

- a. Formação (trajetória antes PIBID e pós PIBID);
- b. Sobre a organização, vivências e contribuições do PIBID, dividido em 6 subtópicos: 2.1) Aspectos formativos, em especial sobre as reuniões gerais e discussões; 2.2) Relação à escola e espaços; 2.3) Planejamento e relação com a supervisora; 2.4) Atividades e relações/interações com estudantes; 2.5) Influência da formação curricular ou da UFSC e 2.6) Contribuições.

---

<sup>7</sup> Resolução N° 510, de 07 de Abril de 2016# do Ministério da Saúde, que apresenta orientações e instruções para pesquisas em humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 15 Ago. 2022.

Logo, após finalizarmos esse processo de envio de documentos e retorno da Plataforma Brasil, houve a afirmativa do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), quanto à continuidade do trabalho. O número do parecer de aceite da pesquisa pelo comitê de ética é o 5.755.113.

#### 4.3. TÉCNICA DE GRUPO FOCAL - MÉTODO PARA A PRODUÇÃO DOS DISCURSOS

Para produção dos discursos propomos um encontro com as/os ex-bolsistas IDs que aceitaram participar da construção desta pesquisa, sob a técnica de grupo focal. Esta se qualifica como uma reunião de discussão em que todas/os as/os participantes dialogam sobre um tema em específico, orientadas/os por um/a mediador/a - neste caso, a pesquisadora - que possui como função fomentar o assunto abordado ao longo do debate (Ressel *et al.*, 2008)

Sendo esta técnica bastante empregada na construção de dados em pesquisas qualitativas, ela contribui para trabalhos que se correlacionem com a área da educação (Gomes, 2005).

Nas investigações em educação, as entrevistas de grupo focal oferecem ainda a oportunidade de armazenar dados qualitativos relativos às percepções e opiniões de indivíduos selecionados. Se aplicadas adequadamente, o investigador poderá captar informações preciosas sobre os pensamentos e sentimentos dos participantes, em tempo relativamente curto (Gomes, 2005, p. 282).

Com isso, o grupo focal auxilia e diversifica a construção de dados através de uma discussão, nos proporcionando estarmos intimamente conectadas com nossos sujeitos de estudo, criando também um ambiente onde as/os participantes sejam estimuladas/os a interagirem entre si e colaborarem para a dinâmica do encontro (Gomes, 2005). Após o contato com os sujeitos de interesse da pesquisa - três pessoas - marcamos a data para realizar a discussão. O encontro foi efetivado de maneira *online*, via Webconferência<sup>8</sup>, com o intuito de facilitar o registro da conversa através de gravação em áudio e vídeo.

No dia do encontro, estiveram presentes dois ex-bolsistas PIBID Biologia UFSC 2018-2019, decorrendo apenas da ausência de uma pessoa que foi convidada. As perguntas foram realizadas de maneira aberta, para garantir que as/os participantes narrassem a maior quantidade de informações que se recordassem do tempo em que estiveram no PIBID, em que buscamos

---

<sup>8</sup> Plataforma disponibilizada e utilizada pela universidade/UFSC para realizar gravações de encontros e aulas online.

não restringir nenhum discurso que pudesse ser suscitado ao longo da discussão e contribuir para a pesquisa.

A discussão teve duração de 3:31:12 (três horas, doze minutos e doze segundos), os sujeitos se mostraram bastante solícitos e envolvidos com a temática da discussão. E salientamos que embora as experiências vivenciadas no PIBID tenham ocorrido entre os anos de 2018 e 2019, os sujeitos expuseram bem suas recordações e opiniões acerca do que vivenciaram na época, sendo satisfatória para o caráter desta pesquisa. Após realizarmos o Grupo Focal, o registro do encontro foi transcrito e as informações foram organizadas e compartilhadas apenas com a orientadora e coorientadora da pesquisa.

Com isso, os discursos produzidos foram sistematizados para a elaboração dos resultados e discussão dessa pesquisa, sendo utilizados para tal análise alguns aportes teórico-metodológicos da Análise de Discurso (AD) aqui já exemplificados e referenciadas/os por meio dos trabalhos de (De Almeida; Sorpreso, 2010), (Flor; Souza, 2008), (Orlandi, 2015) e (Zimmermann; Silva, 2014). Para assim realizarmos a análise de maneira crítica, reflexiva e contextualizada com as condições de produção de seus dizeres.

#### 4.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

##### 4.4.1. O PIBID Biologia/UFSC 2018-2019

Com um edital<sup>9</sup> lançado no segundo semestre de 2018, o programa oportunizou 24 bolsas para as/os estudantes de licenciatura que tivessem concluído no máximo 60% da carga horária do curso ao tentarem ingressar no programa (UFSC, s.d.). Para esta edição, foram selecionadas três escolas da rede Municipal de Florianópolis, onde as/os bolsistas IDs acompanharam professoras de ciências inscritas nos editais referentes ao cargo de supervisão no PIBID.

Referente à atuação desta edição nas escolas, se desejava estimular as/os bolsistas IDs a participarem do convívio e realidade da profissão docente, junto a suas supervisoras. Em que houvesse um espaço para que as/os bolsistas IDs também planejem e construam atividades escolares que fossem contínuos e conectados com os conteúdos referentes ao ensino de ciências, sendo a área específica de formação das/dos participantes em questão.

---

<sup>9</sup> 4º edição do PIBID/BIOLOGIA/UFSC

Nesse movimento de aproximar licenciandas/os com o ambiente escolar, o PIBID/UFSC tinha, como um dos seus objetivos, tornar professoras/es, já com tempo de docência, em agentes ativos no processo formativo das/os licenciandas/os, caracterizando-as como as/os principais protagonistas e co-formadoras/es durante a mediação - bolsistas IDs e escola - dentro do programa (UFSC, 2020). Tendo o Subprojeto PIBID Biologia 2018/2019 quatro vertentes da atividade docente que se propuseram a encaminhar no programa: Formação; Planejamento didático; Execução de atividades docentes na escola e; Avaliação das ações (UFSC, 2018).

A edição 2018 era composta de três supervisoras, sendo todas professoras efetivas de ciências da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis/SC. Estas trabalhavam majoritariamente com o ensino fundamental II em escolas localizadas em diferentes pontos da ilha de Santa Catarina, estando no início do programa uma situada na região Sul, enquanto as outras duas escolas se encontravam na região Norte. Porém, ao longo do tempo ocorreram mudanças e trocas de escolas por parte de uma das supervisoras, o que possibilitou que alguns bolsistas IDs tivessem a oportunidade de experienciar outras modalidades de ensino.

Referente às escolas participantes, as/os bolsistas IDs foram divididos em subgrupos, totalizando em média de sete a oito pessoas por escola. Eram elas: EBM Intendente Aricomedes da Silva; EBM Mâncio Costa e EBM Batista Pereira. Esta última sendo alterada devido à mudança de escola da supervisora (professora de ciências), passando para a modalidade EJA na escola Básica Silveira de Souza, localizada no centro de Florianópolis e para a Universidade Aberta para as Pessoas Idosas (NETI - UNAPI).

A supervisora (professora de ciências) que orientou as/os participantes da pesquisa constitui de um longo repertório na área da educação, com cerca de 10 anos na educação básica, tendo também lecionado como professora substituta entre 2008 e 2009 no curso de Ciências Biológicas (licenciatura) da UFSC, sendo algumas das disciplinas que lecionou a de Metodologia e Tópicos e Prática de Ensino em ciências e biologia<sup>10</sup>. Formou-se no mesmo curso de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) em 2006 e realizou mestrado (entre 2006 e 2008) e doutorado (entre 2011 e 2016) no Programa de Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua na rede de ensino de Florianópolis desde 2016, sendo efetivada em 2018 e compondo ao corpo docente da escola EBIAS no mesmo ano como professora de

---

<sup>10</sup> Atualmente disciplina de estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas (licenciatura) da UFSC.

ciências, assumindo também como coordenadora do Projeto de Educação Integral e professora do Eixo Ambiente e Sustentabilidade. Destacamos também a sua participação como coorientadora desta pesquisa, possibilitando uma interlocução com a escola e nos auxiliando quanto aos referenciais sobre o PIBID Biologia/UFSC 2018-2019, para o desenvolvimento do trabalho.

Além das supervisoras, o programa tinha a participação de professoras/es formadoras/es da universidade, atuando como coordenadoras/es dos subprojetos. Neste sentido, o subprojeto da Biologia contou com a presença de três professoras/es do curso de Ciências Biológicas, sendo dois lotados no Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação (MEN/CED) e uma no Departamento de Biologia Celular, Embriologia e Genética, do Centro de Ciências Biológicas (BEG/CCB). Estas/es se responsabilizavam pelas formações e encontros referentes às atividades realizadas dentro da universidade, como também foram subdivididas/os nos subgrupos para comporem a mediação dentro das escolas junto às supervisoras.

Ao longo do programa houve mudanças quanto a essa organização, devido ao afastamento (licença) de uma das coordenadoras tornando de responsabilidade integral da supervisora do subgrupo da escola EBM Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS) a função de mediadora e orientadora das ações pedagógicas realizadas na escola. Pontuamos que esta ausência em específico ocorreu no subgrupo que caracterizamos como foco desta pesquisa.

No que diz respeito à organização do Subprojeto PIBID Biologia/UFSC, o programa se dividia em dois momentos distintos, o Grupo Geral e os Subgrupos.

O Grupo Geral era um encontro realizado, em grande parte das vezes, na UFSC com a integração de todas/os as/os bolsistas IDs, supervisoras e coordenadoras/es, sendo um local para discussões, palestras, atividades e socializações referente ao que cada Subgrupo estava vivenciando e desenvolvendo nas escolas. Normalmente nesses momentos havia sugestões de leituras e/ou de outros materiais como vídeos e filmes, a fim de mobilizar as/os participantes a refletirem sobre temas diversos acerca da educação, porém sempre elencando como foco o contexto escolar.

Os subgrupos se caracterizavam pelos encontros dos três grupos de IDs divididos entre as escolas participantes. Nessas ocasiões, ocorriam reuniões junto com a supervisora e respectivo/a coordenador/a, que se relacionavam com a elaboração do que era desenvolvido com as turmas da escola, planejamentos e propostas de atividades que seriam feitas.

Inicialmente os encontros eram realizados com maior frequência no Grupo Geral, pois existia a preocupação de realizar a inserção das/os bolsistas IDs no programa de maneira

contextualizada e demarcar bem seu funcionamento. Ao longo da organização do Subprojeto PIBID Biologia/UFSC foi desenvolvida, no início de 2019, uma dinâmica que consistia em reuniões quinzenais com o Grupo Geral e uma reunião semanal nos Subgrupos, com idas fixas à escola semanalmente.

Neste cenário, os sujeitos da pesquisa dedicavam o horário de segunda-feira, das 14 às 18 horas, para planejamento e ajustes das atividades ou reunião do Grupo Geral e a quarta-feira de manhã, das 8 às 12 horas, para irem à escola EBIAS e realizarem as atividades com as/os estudantes, sob orientação das supervisoras. Ambos os momentos tinham registro de lista de frequência, registro em ata confeccionada por um ID e um “Caderno PIBID” para cada bolsista ID, para registrarem as atividades realizadas e reflexões semanais sobre suas vivências (UFSC, 2018).

Abaixo, elaboramos uma tabela que traz resumidamente a organização do que era feito às segundas-feiras, como às formações e atividades realizadas dentro do Grupo Geral, entre o segundo semestre de 2018 e o ano de 2019.

**Tabela 1 - Formações e atividades realizadas nos encontros do Grupo Geral do Subprojeto PIBID Biologia UFSC - 2018/2019**

24/09/18 UFSC segunda-feira	- Reunião inicial de planejamento - apenas com a Coordenação e Supervisoras.
01/10/18 UFSC segunda-feira	- Apresentação das/os IDs (meu nome; estou na fase; minhas experiências no curso; atividade(s) que gosto de fazer; - Apresentação sobre o Pibid e Organização do PIBID Biologia; - Constituir-se e formar-se Professor: Filme "Nenhum A Menos".
08/10/18 UFSC segunda-feira	- Continuação do filme "nenhum a menos"; - Discussão em pequenos grupos e em grande grupo a respeito do filme; - Reflexão sobre como aprendemos e o processo de aprendizagem - Texto “Ensinar pensando na aprendizagem, mas... O que é aprender?”; - Apresentação de normas das Escolas que receberão o PIBID; - Organização das/os IDs na SEPEX <sup>11</sup> - Estande PIBID Biologia.
15/10/18 UFSC Feriado PMF Dia do Professor segunda-feira	- Memórias da escola; - Atividade: resumo e questões - foi distribuído textos para as/os IDs elaborarem em dupla um resumo e questões para discutir no grupo geral para o dia 19/11; - Conhecendo o roteiro de observação estudo documental (dados biogeográficos e PPP das escolas).
18 a 20/10/18	- ATIVIDADES RELACIONADAS À SEPEX
22/10/18 UFSC Formação de Ciência na PMF	- Retorno sobre SEPEX; - Discussão: O conceito de ampliação microscópica para alunos com deficiência visual (supervisora); - Combinando a primeira observação em campo - nas escolas.

<sup>11</sup> A SEPEX é a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC é um dos maiores eventos de divulgação científica de Santa Catarina. Desde 2000, o encontro reúne trabalhos desenvolvidos na Universidade em uma mostra científica aberta ao público.

segunda-feira	
29/10/18 ESCOLA segunda-feira	- Investigando e conhecendo a escola, o contexto escolar e a comunidade. (Presença de todos, inclusive coordenadora)
05/11/18 UFSC Formação de Ciências na PMF Só coordenadores segunda-feira	- Discussão: Ensinar pensando na aprendizagem, mas... O que é aprender? - Primeiras impressões em relação às escolas (socialização entre as/os IDs).
12/11/18 ESCOLA segunda-feira	- Investigando e conhecendo a escola, o contexto escolar e a comunidade. (Presença de todos, inclusive coordenadora)
19/11/18 UFSC segunda-feira	- Apresentação dos resumos do texto escolhido e disponibilizado no moodle (em duplas) e discussão das questões no dia 15/10.
26/11/18 UFSC segunda-feira	- Socialização entre as/os IDs sobre a realidade escolar - Cada grupo apresentou a sua escola.
03/12/18 UFSC segunda-feira	- Primeiro momento: Palestra “Algumas vivências sobre gênero e diversidade no ensino fundamental” - Segundo momento: Reflexões sobre 2018 e ensaio de planejamento - projetando o ano de 2019.
11/03/19 UFSC segunda-feira	- Reunião geral UFSC 1: Discutindo perspectivas de atividades para o PIBID e para a formação dos licenciandos em 2019.
01/04/19 ESCOLA (EBIAS) segunda-feira	- Planejamento escola EBIAS: acompanhamento da reunião pedagógica e palestra sobre Educação Integral.
15/04/19 UFSC segunda-feira	- Discussão: Autonomia e limites da escola: o que é isto afinal?
13/05/19 UFSC segunda-feira	- Reunião geral UFSC; - Discussão sobre o ensino de Ciências na escola: ‘Que ensino de Ciências na escola?’ - Discussão do “Abecedário da Educação, de J. Larrosa”.
15/06/19 UFSC sábado	- Seminário Geral PIBID UFSC (sábado, das 9 as 13 hs): Discussão com Fernando Penna - Educação Democrática.
17/06/19 Centro Praça Tancredo Neves segunda-feira	- Acompanhamento da assembleia dos servidores da PMF.
01/07/19 UFSC segunda-feira	- Apresentação dos grupos por escola (síntese das atividades e reflexões realizadas no primeiro semestre).
19/08/19 UFSC segunda-feira	- Palestra: “Escola e Vivência: a perspectiva da ética do cuidado” com o Prof. Rogério Machado Rosa.
16/09/19 UFSC segunda-feira	- Palestra aberta do PIBID sobre a BNCC: Discussão sobre as implicações do documento no cotidiano escolar e formação de professoras/es. Com a Prof. Narjara Zimmermann (PMF) <sup>12</sup> ; Vilmarise Bobato Gramowski (PPGECT-UFSC) <sup>13</sup> e Larissa Zancan Rodrigues (PPGECT-UFSC).

<sup>12</sup> Prefeitura Municipal de Florianópolis.

<sup>13</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

21/10/19 EBIAS segunda-feira	- Palestra com professoras da Educação Especial da EBIAS: Discussão sobre inclusão na educação básica.
18/11/19 UFSC segunda-feira	- Discussão sobre a PPCC: como ela é desenvolvida no curso de Ciências Biológicas (licenciatura) da UFSC, limitações e potencialidades.
02/12/19 UFSC segunda-feira	- Socialização dos grupos por escola (síntese das atividades realizadas e reflexões).

Fonte: Elaborada pela autora e coorientadora (2023).

#### **4.4.2. A ESCOLA E O PIBID BIOLOGIA/UFSC: A EBIAS, o Eixo Ambiente e Sustentabilidade e a turma do 4º ano**

Reforçamos neste ponto que muitas das informações sistematizadas aqui acerca da experiência do PIBID Biologia e organização da escola se relacionam com documentos orientadores da EBIAS - Projeto Político Pedagógico (PPP) - e memórias e planejamentos realizados pela co-orientadora - supervisora (professora de ciências) - e pesquisadora - bolsista ID - que também vivenciou o programa com os sujeitos da pesquisa.

A escola que acolheu as/os bolsistas IDs - participantes da pesquisa e pesquisadora - foi a EBM Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), localizada no norte da ilha de Florianópolis/SC, no bairro Cachoeira do Bom Jesus. A turma escolhida pela supervisora (professora de ciências) para a atuação das/os bolsistas IDs foi a de 4º ano do ensino fundamental dos anos iniciais. Em relação à escola, de acordo com o seu PPP evidenciamos diversas especificidades que norteiam o trabalho pedagógico realizado nela e que tem como principal compromisso garantir que ela seja um espaço de integração e mediação de diferentes saberes e aprendizagens.

Sua gestão é realizada mediante uma organização que se intitula como uma “Gestão Compartilhada”, que traz instâncias e conselhos formados por diferentes sujeitos, como professoras/es, estudantes, famílias e demais profissionais da educação atuantes na EBIAS (Florianópolis, 2022), condicionando as decisões da escola por uma visão colaborativa e inclusiva. Em que com a ideia de privilegiar “currículos flexíveis”, a EBIAS traz em seu repertório também uma metodologia ancorada nos princípios do DUA (Desenho Universal para Aprendizagem), este já ilustrado nesta pesquisa como um modelo potencializador referente às formas de elaborarmos abordagens inclusivas no território escolar, compreendendo todas as especificidades das/os estudantes, como também pela Pedagogia dos Projetos (Florianópolis, 2022).

Dentre suas práticas educacionais inovadoras surge na EBIAS a Educação Integral, se configurando como uma das dimensões da organização curricular da escola. Contudo salientamos que anteriormente ao Projeto de Educação Integral na EBIAS, já havia sido desenvolvido desde 2010 o “Programa Mais Educação” do governo federal, sendo esta experiência anterior fundamental para que a Educação Integral pudesse ser construída e estabelecida de maneira mais estruturada pela comunidade escolar.

[...] a EBIAS foi convidada para aderir ao Programa Mais Educação do governo federal, que iniciaria em 2010, pois apresentava do perfil recomendado pelo MEC - escola pública de periferia com baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A direção escolar aceitou o convite, entendendo a proposta como uma oportunidade de ampliar o tempo de atendimento na escola no decorrer da semana, com acesso a recursos para financiar as ações. O MEC enviou cadernos de orientação para implantação do Programa, que foram estudados para organização das atividades. Essa proposta caracterizava pela transitoriedade, sendo fomento para o desenvolvimento de um projeto de Educação Integral (Florianópolis, 2022, p. 49).

Com uma estrutura mais consolidada, após a experiência com o “Programa Mais Educação”, que se encerrou em 2013, a comunidade escolar enxergou a necessidade em continuar buscando construir um coletivo docente mais colaborativo e articulado para atender de maneira significativa as/os estudantes (Florianópolis, 2022).

A Educação Integral na EBIAS teve início oficialmente em 2010 ainda sob parceria do “Programa Mais Educação”, privilegiando estudantes que necessitavam de um atendimento diferenciado no que se relacionava às suas aprendizagens, como também sujeitos em situação de vulnerabilidade social (Florianópolis, 2022). Com as/os estudantes selecionadas/os turmas foram organizadas em: duas turmas de 8º ano, uma de 7º ano e estudantes do 2º ao 5º ano em turmas multisseriadas, estes, mantidos do “Programa Mais Educação” (Florianópolis, 2019).

Cada turma participava de aulas das oito áreas recomendadas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para os anos finais Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira (Inglês), Educação Física e Artes – mais as áreas desenvolvidas em parceria com o Programa Mais Educação – Letramento, Matemática, Futebol, Capoeira, Tae Kwon Do e Educação Ambiental (Florianópolis, 2022, p. 54).

Este formato permaneceu até 2015, sendo pausado apenas entre 2016 a 2018. Neste período, houve atendimento integral para uma parcela das/os estudantes que tiveram progressão

automática<sup>14</sup> no ano anterior, em turmas multisseriadas que funcionavam sob o sistema turno/contraturno (EBIAS, 2022).

Em 2019, houve a reestruturação e retomada da Educação Integral, com a ampliação da jornada escolar para três turmas do ensino fundamental, considerando os mesmos pretextos dos anos anteriores. Selecionando as/os estudantes com aprovação automática no ano anterior e que não tivessem atingido os objetivos de aprendizagem previstos, como também estudantes que apresentavam vulnerabilidade social e econômica, indicadas por vezes pelas/os professoras/es e profissionais da escola. Neste ano, foram atendidas/os 110 estudantes de 3º, 4º e 6º anos formando respectivamente as turmas 35, 45 e 65 (Florianópolis, 2019).

Desta forma, a EBIAS apresentava pressupostos referente ao Projeto de Educação Integral que buscava “desenvolver ações que possibilitem um maior tempo de permanência na escola e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, saberes comunitários e os saberes populares” (Florianópolis, 2022, p. 49).

Nessa organização, as/os estudantes permaneciam das 8:00 horas às 16:15 horas na escola, totalizando oito horas e quinze minutos semanais durante cinco dias (contando o almoço). Dentre as atividades realizadas, além das disciplinas curriculares, as/os estudantes da Educação Integral participavam de eixos temáticos (oficinas/clubes), elaborados e norteados através de temas geradores e ações interdisciplinares com professoras/es articuladoras/es<sup>15</sup>.

Em 2019, os eixos temáticos ofertados foram: Letramento e numeramento; Ambiente e sustentabilidade; Esporte e movimento; Direitos humanos em educação; Educomunicação; Artes e cultura e apoio pedagógico (Florianópolis, 2019). Frisamos que esses eixos não se caracterizavam como componentes/disciplinas curriculares; logo, as ações pedagógicas desenvolvidas nesses espaços eram flexíveis e sem tantas amarras curriculares, permitindo que professoras/es junto a estudantes explorassem seus estudos e desenvolvessem suas aprendizagens de maneira mais livre.

---

<sup>14</sup> Segundo o Decreto RESOLUÇÃO CME Nº 02/2011 na Prefeitura Municipal de Florianópolis, há progressão automática no ensino fundamental. Com isso, os estudantes que não atingem os objetivos de aprendizagem previstos no ano anterior necessitam de ampliação da jornada escolar. Há dois modos, por meio do apoio pedagógico ou pela Jornada de Tempo Integral. Na EBIAS, optou-se pela Educação Integral, tendo obrigatoriamente o Eixo Letramento e Numeramento. Disponível em: <[https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05\\_04\\_2018\\_11.22.55.8769ccfeadb21baa9ff0d76758c9709e.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_04_2018_11.22.55.8769ccfeadb21baa9ff0d76758c9709e.pdf)>. Acesso em: 19 Jun. 2023.

<sup>15</sup> Na escola EBIAS com o projeto de Educação Integral existe a presença de uma professora articuladora, que segundo o PPP tem função de “acompanhamento pedagógico, entendido pela organização de procedimentos que oportunizem a construção do conhecimento e da manutenção do suporte emocional dos estudantes e articulação de práticas pedagógicas entre todos os profissionais de área que atuam junto às turmas, de forma a constituir um projeto de trabalho único por meio de um tema gerador e que atenda às demandas trazidas pelos estudantes de forma interdisciplinar”(FLORIANÓPOLIS, 2022).

Entre os eixos temáticos disponibilizados para as turmas da Educação Integral, está o eixo denominado Ambiente e Sustentabilidade, no qual houve a atuação do PIBID Biologia. O intuito desse eixo era desenvolver com as/os estudantes vivências relacionadas à Educação Ambiental, junto ao processo de letramento. Nele seus objetivos eram:

- Reconhecer e vivenciar, a partir da realidade em que os estudantes estão inseridos, problemáticas ambientais relacionadas ao lixo;
- Socializar com a comunidade escolar informações e reflexões sobre a temática resíduos;
- Compreender a importância da biodiversidade a partir de vivências nos diferentes espaços escolares e para além dele;
- Perceber-se enquanto sujeito atuante no ambiente que está inserido e buscar estabelecer relações de respeito com os demais seres vivos;
- Fortalecer, por meio de práticas e ações, valores mais solidários, sustentáveis e colaborativos (Florianópolis, 2019, p.1).

Dessa forma, além da supervisora do PIBID (professora de ciências) havia a presença da professora articuladora/regente (pedagoga) da turma, que também atuou colaborativamente durante toda a vivência das/os bolsistas IDs. Com relação aos bolsistas IDs,<sup>16</sup> o grupo possuía quatro graduandas/os - dois delas/es participantes do grupo focal desta pesquisa - totalizando seis adultos em sala de aula. As aulas do eixo ocorriam nas terças e quartas-feiras no período da manhã, e as/os bolsistas IDs entravam em sala com as/os estudantes todas às quartas-feiras, sendo o dia dedicado para as atividades que demandariam a presença de mais adultos em sala, como saídas de campo e atividades em grupos.

A turma do 4º ano era composta por 32 estudantes, sendo caracterizados por crianças entre 9 e 10 anos. Muitos eram advindos de outros estados com suas famílias e apresentavam diferentes condições econômicas e sociais, fazendo com que a sala fosse bastante diversa nesse sentido. Como especificidade da turma, muitas/os estudantes não eram completamente alfabetizados, fazendo com que a oralidade fosse a maior forma de se expressarem e participarem das atividades propostas. Entretanto, havia mediação e incentivo para exercitarem a escrita, bem como atividades que estimulassem suas criatividade, como desenho, colagens e confecções de materiais.

Com relação às temáticas abordadas, considerando os objetivos do eixo, esclarecemos que já havia um interesse das professoras - supervisora (professora de ciências) e professora articuladora (pedagoga) - em trabalhar com resíduos, se caracterizando pelo primeiro tema a orientar os planejamentos das atividades a serem feitas na escola com as/os estudantes. Os

---

<sup>16</sup> Destacamos a existência de outro grupo de bolsistas IDs do PIBID Biologia/UFSC na escola EBIAS, sendo supervisionados pela mesma professora de ciências, porém realizando suas ações com uma turma distinta, a do 6º ano do período vespertino, não tendo contato com o 4º ano. Por isso não foram citados no delineamento das ações pedagógicas realizadas.

planejamentos foram realizados de maneira coletiva - entre IDs e supervisora nos momentos de reuniões - e pensados de acordo com as demandas observadas naquela turma, ao longo dos encontros com as/os estudantes. Privilegiando trabalhar com elementos que fossem de seus cotidianos e considerando sempre a articulação com a comunidade, como os comércios, serviços, entidades dos seus entornos.

O contato com as/os estudantes foi feito através de atividades desenvolvidas em pequenos grupos, para garantir que as/os IDs tivessem interações com a maior parte das/dos estudantes da turma e que essas/es pudessem se envolver de maneira mais ativa em relação às proposições levadas nas aulas. Esta forma de mediação possibilitou uma proximidade que ao longo do ano se mostrou importante para a construção e dinâmica das atividades, potencializando a aprendizagem das/os estudantes e auxiliando quanto à compreensão da relação “professor-aluno” das/os bolsistas IDs.

Reiteramos - a partir do meu relato como pesquisadora e ex-bolsista ID - que supervisora e bolsistas IDs estabelecessem uma metodologia que incluísse e garantisse um maior envolvimento das/os estudantes durante as aulas, em conformidade com o PPP da escola e a perspectiva inclusiva - DUA. Desse modo, foram pensadas formas para alcançar as especificidades das/os estudantes, visto que alguns apresentavam dificuldades em seus processos de leitura e escrita, o que se revelou como um potencial para mediar as aprendizagens daquela turma do 4º ano também por meio de suas curiosidades e metodologias de pesquisa.

Durante as ações pedagógicas, foi proposta uma metodologia que fizesse as/os estudantes participarem das ações por meio de atividades realizadas em grupo e sempre com mediação de uma professora ou bolsista ID. Neste contexto, para acolher as especificidades descritas dentro da turma, sob a perspectiva da educação inclusiva, a partir do DUA, foram sistematizadas atividades que traziam diferentes formas de apresentação e registros. Para todas as propostas de pesquisas e observações sobre os diferentes temas eram elaborados roteiros, que poderiam ser respondidos por meio da escrita, desenho, gravação de áudio, fotografia ou através das socializações realizadas sobre o que tinham pesquisado e/ou observado a campo, por exemplo. Portanto, com essa organização foi possível incluir a maior parte das/os estudantes e mobilizá-las/os nesses momentos de interação.

No segundo semestre de 2019 a temática sobre biodiversidade se tornou parte das aulas. Nesse momento, as/os bolsistas IDs foram convidadas/os a escolherem temas dentro deste assunto para desenvolverem as atividades a serem levadas à escola. Assim, temas de interesse como: fungos, aves, plantas e insetos apareceram e compuseram o planejamento. Foi proposto um olhar a partir da biodiversidade local, por meio de pesquisas e observações de campo dos

seres vivos presentes na escola - bosque da escola - e seu entorno, a fim de destacar representantes da Mata Atlântica encontrados nesses espaços.

Nessa abordagem trazemos como destaque a construção de fichas de descrição e identificação, induzindo as/os estudantes a exercitarem seus olhares investigativos acerca do mundo natural, promovendo uma intersecção no que diz respeito aos temas levados para a escola pelas/os bolsistas IDs e ao que as/os estudantes do 4º ano estariam explorando referente a biodiversidade local delas/es.

Outro destaque foi a oportunidade de realizarem saídas de campo<sup>17</sup> que puderam ser articuladas com a temática da biodiversidade e a questão do lixo, na companhia das/os bolsistas IDs e supervisora, como: a ida ao Parque Estadual do Rio Vermelho - Florianópolis/SC, local em que visualizaram diversidade de plantas, fungos e animais silvestres em reabilitação; ao Projeto Tamar onde conseguiram relacionar o impacto da poluição/lixo para a vida marinha e à UFSC, com visita a alguns Laboratórios do curso de Ciências Biológicas, sendo eles: Laboratório de Ecologia de Anfíbios e Répteis (LEAR); Laboratórios de Transmissores de Hematozoários (LTH), Laboratório de Biologia de Teleósteos e Elasmobrânquios (LABITEL) e o Laboratório de Micologia (MICOLAB).

Abaixo realizamos uma tabela com um resumo das atividades realizadas pelas/os bolsistas IDs e supervisora com a turma da Educação Integral do 4º ano da escola EBIAS.

**Tabela 2 - Temáticas trabalhadas no eixo Ambiente e Sustentabilidade**

<b>Resíduos (1º semestre/2019)</b>	<b>Biodiversidade (2º semestre/2019)</b>
Contextualização: escola, bairro, município (saídas de campo).	Coleta de materiais: registros, sistematização e observação de informações sobre a saída de campo ao Bosque da escola (diário de campo).
Pesquisa sobre tipos de resíduos.	Discussões sobre diversidade e biodiversidade a partir da saída de campo ao Bosque.
Discussão sobre redução, reutilização, reciclagem.	Discussões sobre biomas (em especial o Bioma Mata Atlântica) e algumas considerações sobre o papel de unidades de conservação, relacionada à saída ao Parque Estadual do Rio Vermelho.
Oficinas dos tipos de resíduos e produções.	Produção de fichas de identificação da biodiversidade de aves do Bosque, de fungos do Bosque e de insetos

<sup>17</sup> As saídas de campo foram realizadas com o auxílio obtido a partir da submissão do projeto “Conhecendo instituições catarinenses: interações entre estudantes de ensino fundamental, pesquisadores e acervos de Santa Catarina” à SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) referente ao edital “SBPC vai à escola - versão catarinense”, no ano de 2019.

	(com a prática de incrustações) e painéis com a diversidade de forma de plantas do Bosque;
Processos de registros, sistematização e observação de informações sobre resíduos, por meio de portfólios e informativos.	Práticas de letramento e leitura de mapas.
Jogos sobre resíduos: elaboração, colaboração e mediação de pares.	
Saídas de Campo: Projeto Tamar (relações biodiversidade e impactos do lixo).	
Práticas de letramento.	

Fonte: Elaborada pela autora e coorientadora (2023).

Salientamos que muitas das ações organizadas foram possíveis devido à EBIAS apresentar uma variedade de espaços educativos em seu território (Florianópolis, 2019), o que evidentemente auxiliou para o desenvolvimento de atividades diferenciadas com as/os estudantes. Isto, somado a um planejamento contínuo entre bolsistas IDs e supervisora, foram fundamentais para a efetivação das propostas pedagógicas. Dessa maneira, o subgrupo delineou uma dinâmica construtiva para desenvolverem as atividades dentro do eixo.

#### **4.4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA: Ex-Bolsistas de Iniciação à Docência (IDs)**

Nesta seção, apresentamos os sujeitos que vivenciaram o programa PIBID Biologia entre os anos de 2018 a 2019, dentro do curso de Ciências Biológicas da UFSC. Eles se propuseram a relatar desde suas trajetórias pessoais, vivência acadêmica e experiência dentro do PIBID, através da participação em nosso grupo focal.

Compreender esses sujeitos partindo de um olhar que aproxima os seus caminhos dos caminhos pelos quais o subgrupo que participaram se orientou, auxilia no processo de análise acerca do trabalho educativo e formativo feito, dentro do contexto de formação inicial. Porém, de antemão ao que foi experienciado no programa pelas/los participantes, trazemos algumas características da trajetória dessas pessoas, às quais podem exercer grande influência na forma como lidaram e escolheram participar do PIBID. Estas/tes foram identificadas/os na pesquisa por pseudônimos escolhidos por elas/es, sendo: Cecília e Caim.

Cecília é professora de ciências em caráter ACT (Admissão de professores em Caráter Temporário), na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, tendo iniciado em 2023 mestrado na área da educação. Com bacharelado realizado em 2015 em uma outra instituição pública de ensino, entrou no curso por apresentar afinidade e curiosidade sobre temas

relacionados à natureza/vida. Sem envolvimento inicial com a área da educação, optou por conhecer este campo de atuação só depois da sua formação no bacharelado, após não encontrar uma área específica de interesse para seguir academicamente.

Desse modo, iniciou o curso de licenciatura em Ciências Biológicas na UFSC em 2018.2, época em que foi bolsista ID no Subprojeto PIBID Biologia, concluindo ambos no final de 2019. É válido ressaltar que sua formação na licenciatura durou apenas dois anos, pois validou disciplinas dos conteúdos específicos de biologia, cursando na UFSC apenas disciplinas voltadas para a educação.

Caim é estudante da última fase do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC. Trabalha em uma área distinta da educação, porém tem interesse em concluir sua formação iniciada em 2017, com ênfase na licenciatura. Declara apresentar facilidade em relação aos conteúdos de biologia desde a época da escola, como também de explicá-la para outras pessoas, sendo este um dos motivos que o levou a escolher o curso.

Durante sua escolarização em nível básico, teve contato com diferentes laboratórios (química, geografia, matemática, biologia/física), o que possibilitou um convívio bem amistoso com diversas/os técnicas/os e professoras/es, com quem conversava bastante sobre suas formações e cotidianos de trabalho, segundo ele.

Ambos tiveram a sua primeira experiência na área da educação dentro do PIBID, compartilhando a vivência de bolsista de iniciação à docência na mesma escola e turma. E em relação às motivações que as/os levaram a se inscrever no programa, aspiravam conhecer de maneira aproximada a profissão docente, sendo uma área inexplorada por ela/ele.

## 5. CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DOS DISCURSOS PRODUZIDOS NO GRUPO FOCAL

Como já mencionado, para desenvolvermos a discussão foram utilizados aportes teóricos-metodológicos da Análise de Discurso (AD). Desse modo, partimos dos discursos produzidos no grupo focal realizado no início de 2023 com dois ex-bolsistas PIBID Biologia/UFSC, atuantes entre 2018 a 2019 com estudantes do 4º ano na escola EBIAS.

Posto isso, após estudo e desenvolvimento da revisão bibliográfica - Capítulo 1 - referente à historicidade da formação docente no Brasil e aos aspectos que se assentam na formação inicial de professoras/es, é proposta uma reflexão no que concerne às influências pedagógicas e de trabalho docente que o programa PIBID trouxe para o processo formativo dos sujeitos participantes da investigação.

Para sistematizar a presente análise, os assuntos compreendidos durante a conversa no Grupo Focal e que abordaremos aqui como resultados e discussão foram divididos em cinco tópicos: “5.1. Formação e trajetória até o PIBID”; “5.2. PIBID: Processo formativo”; “5.3. PIBID: Organização e planejamento”; “5.4. PIBID: Vivências, interações e a construção de vínculos com as/os estudantes”; e “5.5. PIBID: Relação teoria e prática”.

Categorizados sob essa organização, no primeiro momento desenvolvemos uma conversa direcionada a questões pessoais dos sujeitos, enquanto no segundo momento a conversa é encaminhada para o que vivenciaram no programa PIBID. Nesta lógica, para compor o desenvolvimento da análise e melhor elucidação dos discursos das/os participantes, transcrevemos no corpo da análise alguns trechos de seus dizeres feitos no dia do encontro.

### 5.1. FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA ATÉ O PIBID

São inúmeras as razões que levam uma pessoa a cursar biologia, dado ser uma área abrangente, porém, a relação com o ambiente e a curiosidade acerca do mundo natural podem ser pressupostos para que um interesse sobre seu aprendizado desponte.

Dialogando com Cecília é relatado que sua entrada no curso de Ciências Biológicas se deu pela sua *“afinidade com tudo aquilo que envolvia a natureza/vida”*, se considerando uma pessoa muito curiosa. A princípio, se formou em bacharelado e em nada se envolveu no campo da educação. Após sua formação, em 2015, em uma instituição distinta da UFSC, percebeu que apesar de o bacharelado ter inúmeras possibilidades, ainda não tinha encontrado uma área específica no curso a qual quisesse seguir na pós-graduação. Nisso, com o desejo de conhecer

uma outra perspectiva dentro das ciências entrou no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFSC, em 2018.

Neste contexto, é válido ressaltar que sua formação dentro da licenciatura em Ciências Biológicas carrega uma especificidade: ***“Por já ser formada em Ciências Biológicas, acabei validando disciplinas, o que fez com que minha formação na licenciatura durasse dois anos, onde tive mais disciplinas voltadas para a licenciatura, coisa que não tive na minha outra graduação”*** (Cecília, grifos nossos).

Já quando Caim retrata os motivos que o levaram a escolher o curso de Ciências Biológicas comenta sua facilidade, enquanto estava na escola, em aprender biologia e a explicá-la para outras pessoas, e também recorda a importância que suas professoras de biologia tiveram: *“tive professoras muito boas, sendo todas mulheres”* (Caim). E assim, como muitos jovens no fim do ensino médio, o participante assume que se encontrava perdido quanto ao que fazer após concluir o ensino básico, pois já trabalhava em serviços informais com seu pai e não se considerava muito dedicado aos estudos. Porém, como enxergava na biologia a facilidade no estudo, escolheu fazer o vestibular para Ciências Biológicas na UFSC, onde iniciou o curso em 2017.

Durante sua escolarização lembra da existência de laboratórios (química, geografia, matemática, biologia/física) com os quais teve contato na escola, o que possibilitou diversas trocas com técnicos e professores que por lá atravessaram, conversando sobre suas formações, o que desenvolviam naqueles espaços e cita: *“Lembro de professoras pós-graduandas em botânica, análise forense e anatomia...”* (Caim).

Ambos se apresentam com vivências pessoais bastante distintas, em que Cecília já é vinda de um contexto formativo universitário, enquanto Caim tem sua entrada na universidade recém-concluído o ciclo básico. Em seus discursos, compreendemos como as/os participantes iniciaram suas trajetórias acadêmicas sob um viés de descoberta e/ou redescoberta de algo que gostariam de fazer, a qual, devido a suas afinidades, os inclinou na direção deste curso. O que aparenta ter sido realizado sem muitas expectativas quanto ao que encontrariam nesse caminho.

Os sujeitos citam que o PIBID foi a primeira experiência na área da educação em que participaram e, quando indagados sobre suas motivações e expectativas que as/os levaram a se inscrever no programa, vemos direcionamentos que tendem a ir para um caminho em comum, a de curiosidade acerca de uma área pouco conhecida por elas/es. Entendemos que ambos assumem a questão *“O PIBID foi a primeira experiência na área de educação/ensino que tiveram?”* referente a experiências de contato escolar, na educação básica, pois se compreendessem suas experiências de curso, por serem estudantes de licenciatura, suas

respostas não pareceriam factíveis, devido cursarem disciplinas da educação, por exemplo. Assim este silenciamento nos aponta uma ideia de educação direcionada à ação prática.

E ao serem questionados sobre por que motivos se inscreveram no programa e suas expectativas em relação a ele, temos as seguintes pistas:

Cecília relata que foi ao acaso: "*Tinha recém entrado no curso e vi que existia essa oportunidade de estágio, estava fazendo licenciatura e digo, já que esse estágio é voltado para a área da educação vamos ver como é o negócio, né?*" (Cecília, grifos nossos). E completa que: "*Descobri que tinha essa bolsa, fui entender como é que funcionava e pensei que esse estágio podia me dar uma visão melhor do que seria trabalhar com educação, do que seria estar em sala de aula, do que seria escola. Porque as minhas memórias eram muito antigas e as memórias que ainda tinha não eram muito boas também... Meu ensino médio foi meio arrastado, então eu disse vou fazer para ver como poderia ser*" (Cecília, grifos nossos).

Caim recorda que tinha certo conhecimento sobre o PIBID, porém nada muito aprofundado: "*Conheci bem por alto em uma das apresentações na disciplina do curso, chamada formação e profissão, onde as professoras buscaram trazer um pouco sobre a carreira docente e as coisas que aconteciam na universidade de forma geral [...] nessas aulas falaram de bolsas de iniciação científica e iniciação à docência*" (Caim). Contudo, diz que a lembrança sobre o programa foi algo que ficou abstraído em sua memória, até colegas de curso comentarem sobre o lançamento do edital. Apesar disso, fala do sentimento de, a princípio, não querer participar do programa, pois acreditava que trabalhar com educação não seria algo que ele pudesse gostar de fazer, "*A ideia em lidar com outras pessoas, mal conseguindo me comunicar com outras duas ou outras três era algo que me assustava bastante [...] Por fim, me inscrevi no PIBID por influência de uma amiga que também estava se inscrevendo, precisavam de mais inscritos e poderia ser uma experiência interessante*" (Caim, grifos nossos).

Sobre as expectativas em relação ao programa, Cecília esclarece de maneira resumida que "*Era descobrir e saber como realmente era ser um professor [...] se iria gostar ou não*", pois se familiarizava com os programas e bolsas voltadas para o bacharelado, mas não conhecia os da licenciatura e que tivessem tanto tempo de duração, por exemplo.

Compreendemos, em alguns pontos de seus dizeres, o tom quase desprezioso que tinham, a princípio, sobre experienciar uma extensão direcionada à licenciatura. Com isso, assumimos que suas participações não se deram de uma procura ativa sobre o PIBID ou a experiências que as/os desenvolvessem em suas carreiras docentes, mas sim de apenas inicialmente conhecê-las. O que não é tido como um comportamento exclusivo das/os

participantes, já que esta é uma característica existente entre alguns estudantes que escolhem o curso de Ciências Biológicas (Araújo, *et al.*, 2008; Brando; Caldeira, 2009), provavelmente devido à grande inclinação do curso para a área da pesquisa em biologia.

Ilustrando essa tendência, Araújo *et al.* (2008) realizam um levantamento quanto ao perfil das/os estudantes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG), em que foram entrevistadas/os 57 estudantes de licenciatura e 19 de bacharelado. Neste trabalho, observamos que existia uma grande similaridade acerca da identidade profissional entre as/os entrevistadas/os, sendo esta tencionada para o perfil do bacharelado. O que para as/os autoras/es “é um fato preocupante, pois os licenciados estão cada vez mais se afastando e reduzindo o interesse pelas disciplinas do eixo didático-pedagógico do curso, assim a formação destes pode, futuramente, estar comprometida” (Araújo *et al.*, 2008, p. 246).

Isso ocorre de forma semelhante no trabalho realizado por Brando e Caldeira (2009) com as/os estudantes da Universidade de São Paulo (USP), em que estes tendiam a se enxergar mais como cientistas-pesquisadores do que como professoras/es de biologia e/ou ciências, mesmo estando em cursos de licenciatura. O que as autoras justificam também acontecer devido à pouca contribuição do próprio curso de formação para que esses sujeitos consigam construir suas identidades docentes (Brando; Caldeira, 2009).

Compreendemos que recordações de nossa escolarização também são referências de docência, o que, em certa medida, pode tanto afastar graduandas/os a se interessarem pela carreira docente, quanto a desejarem permanecer nesses espaços sob uma nova perspectiva. Observamos esse imaginário nos discursos dos sujeitos, em que Cecília aparenta não trazer consigo uma visão muito positiva dos espaços públicos de ensino, mas que salienta a possível subversão deste ideário com sua entrada no programa. Enquanto Caim destaca a influência positiva que suas professoras de ciências e biologia tiveram para que ele se aproximasse desse curso.

Ao mesmo tempo, nenhum deles neste momento menciona as condições de desvalorização da carreira docente que permeiam os imaginários brasileiros. Como vivermos em um país que não valoriza suas professoras/es, que paga mal à profissão, que submete as pessoas que a escolhem a duras jornadas de trabalho em diferentes escolas, que mal investe em suas formações em serviço. Estas são características das condições de produção em sentido amplo dos discursos dos sujeitos e que aqui parecem estar silenciadas em seus depoimentos.

Neste sentido, voltarmos às condições de produção das/os participantes é importante, visto que as influências de suas/seus professoras/es - aparentemente de suas adolescências - se revelaram ainda evidentes em suas trajetórias. Denotando sentidos em suas visões iniciais sobre

a profissão docente e escolhas acadêmicas, em que observamos memórias discursivas sendo incorporadas aos seus discursos, pois como elucidada De Almeida e Sorpreso (2010):

Podemos, no entanto, notar alguns fatores que contribuem para a constituição da memória discursiva dos indivíduos e visivelmente interferem no tipo de associação que eles fazem ao se deparar com a palavra. Entre eles: a própria história de vida de quem ouve a palavra, a sociedade em que vive essa pessoa e suas oportunidades de acesso a determinados bens da cultura dessa sociedade e não a outros (De Almeida; Sorpreso, 2010, s/p.).

Realizado os primeiros apontamentos sobre os sujeitos e suas relações com a docência, apesar das expectativas iniciais aparentarem serem reduzidas, antes de suas entradas na escola e quaisquer contato com o programa, não a configuramos como um fator que influenciou negativamente seus posteriores envolvimento com o PIBID, como será exposto ao longo da análise.

## 5.2. PIBID: PROCESSO FORMATIVO

Buscando agora compreender a organização e desenvolvimento que o PIBID Biologia/UFSC propôs para as/os participantes, neste tópico iniciamos a conversa a partir das visões dos sujeitos da pesquisa, referente às reuniões gerais realizadas quinzenalmente com todas/os as/os bolsistas, supervisoras e coordenadores presentes. Porém, destacamos que antes de estabelecerem esse padrão de encontro, os Grupos Gerais eram realizados com maior frequência no início do programa, a fim de orientá-los e apresentá-los sobre as dinâmicas de trabalho que desenvolveriam mais a frente, quando estivessem em contato com as escolas.

Cecília traz algumas memórias acerca desse processo introdutório e de reconhecimento do PIBID: *“No início teve uma apresentação mais aprofundada do que seria o programa, quais eram as expectativas com ele, quais eram as ideias”* (Cecília, grifos nossos). Em relação às atividades iniciais, destaca momentos marcados por um envolvimento mais teórico quanto a temas educacionais: *“Eu me lembro que discutimos muito, discussões de algum artigo que os orientadores nos mandavam ler, tinha trabalhos de escrita...”* (Cecília, grifos nossos).

Cecília também relembra o fato que, antes de conhecerem as/os estudantes da escola, realizarem atividades que envolviam reconhecer o espaço escolar: *“O primeiro momento foi conhecermos a escola, ainda não tínhamos entrado em sala, mas fazíamos pesquisas sobre a escola, fizemos uma leitura profunda do PPP e conhecemos as pessoas que trabalhavam desde a direção até as pessoas que trabalhavam na manutenção”* (Cecília, grifos nossos). Além dessas ações, cita que também conheceram o bairro: *“Teve toda uma questão de*

*humanizar aquele espaço e não ficar só na parte burocrática lendo, escrevendo, discutindo [...] teve um processo de **humanização de nós como alunos/estagiários e de conhecer a escola de forma mais humanizada, acho que esse foi o primeiro processo**” (Cecília, grifos nossos).*

Neste relato da Cecília, observamos a intersecção existente entre campos importantes para a formação docente, o universitário e o escolar. A compreensão sobre seu contexto para além das “*burocracias*” mostra um direcionamento das/os bolsistas IDs a uma aproximação mais humanizada com o espaço escolar, conhecer subjetividades do território e suas dinâmicas presentes. O que não é feito de maneira aleatória pelas/os participantes, mas sob orientação de suas/seus professoras/es formadoras/es - supervisora e coordenadoras/es - o que se torna fundamental para a construção de um conhecimento contextualizado acerca do território escolar.

Freire (1967) discorre sobre como uma atuação mais humanizada tem função potencializadora no que concerne ao desenvolvimento de sujeitos críticos quanto às suas realidades, saberes e vontades, precisando estas serem fundamentalmente acolhidas para que possam ser utilizadas como práticas de transformação social, mesmo que de sua própria localidade. Em “*Ação cultural para a liberdade e outros escritos*” Freire (2002) nos traduz a diferença entre uma educação desumanizante de uma educação humanizante, em que a primeira se configura como uma ação mecânica e de mera transferência de conteúdos, enquanto a segunda compreende o “ato de conhecer” (Freire, 2002, p. 116).

[...] ao constatar-se o caráter ativo, indagador, pesquisador, da consciência, como consciência reflexiva e não apenas reflexa, que lhe faz possível conhecer, automaticamente se constata a faculdade que ela tem, de um lado, de reconhecer ou de refazer o conhecimento existente; de outro, de desvelar e de conhecer o ainda não conhecido (Freire, 2002, p. 117).

Caim reforça que o Grupo Geral era um espaço de formação e de compreender o programa, e argumenta que, na época, tinha amizade com estudantes de outras licenciaturas da UFSC que também participavam dos PIBIDs referentes aos seus cursos. Neste ponto, evidencia uma distinção em relação ao modo como os Subprojetos eram desenvolvidos: “***Diferente dos PIBIDs dos outros cursos, existia o porquê termos a organização que tínhamos***” (Caim, grifo nosso) - trecho referente ao fato de dedicarem o primeiro semestre do programa para realizarem formações e conhecerem as escolas e comunidades nas quais iriam se inserir, antes de entrarem já em sala para elaborarem atividades com as/os estudantes, o que o participante salienta não ocorrer com os outros PIBIDs que conheceu. Ele detalha a importância que acredita ter esse primeiro movimento de familiarização e construção de vínculos com a escola e com as pessoas

que estavam nela: *“Aprender a ser professor é muito diferente de simplesmente estar em sala de aula passando conteúdo, é uma coisa que realmente depois de ter passado por tudo isso entendemos que vai muito de um contato com outras pessoas e de um pensar muito mais amplo [...] Estar conhecendo toda a escola, estar conhecendo os arredores dela, não estamos lidando com simples humanos, estamos lidando com pessoas, suas histórias, seus problemas e esse processo de formação serviu para externalizar isso e ver que todas as outras pessoas dos outros grupos estavam passando por situações iguais ou diferentes, mas que tudo isso acabava fazendo parte de um processo de ensino, de um processo de desenvolvimento de uma visão mais carinhosa e acalentadora com os alunos que tínhamos contato”* (Caim, grifos nossos)

A importância deste processo formativo de humanização de todas as pessoas envolvidas proporcionado pelo programa é recorrentemente verificada nos discursos das/dos participantes. A maneira de se relacionarem com este local de formação - escola - aparenta trazer significados para os sujeitos sobre o trabalho docente e como este pode ser desenvolvido no dia a dia das/os professoras/es. Com isso, vemos como as/os participantes puderam dedicar tempo para reconhecerem e construir vínculos com o espaço do qual fariam parte.

Vemos uma compreensão apurada quanto aos sentidos relacionais importantes de serem construídos no território escolar, que aparentam terem se formado ao experienciarem o PIBID. Enxergando as/os estudantes como sujeitos dotados de subjetividade, podendo estas, serem capazes de potencializar e nortear o trabalho docente, evidenciando neste ponto, que saber o conteúdo não é o fim em si em suas formações, como é destacado por Caim. Entretanto, aqui também devemos retomar as condições de produção desses sujeitos referente a suas trajetórias pessoais - principalmente a de Cecília, que atualmente já atua como professora de ciências - pois seus discursos podem ser influenciados por posteriores experiências formativas na universidade por exemplo, sob alguma mediação teórica e/ou de trabalho docente que possam ter se envolvido após o PIBID 2018-2019.

Ainda conversando sobre como eram os Grupos Gerais, os sujeitos apontam alguns temas e abordagens propostos pelas supervisoras e coordenadoras/es, ao longo da duração do programa. Por meio de seus dizeres, entendemos que esses encontros objetivavam desenvolver nas/nos bolsistas IDs reflexões sobre a profissão docente, através de leituras, filmes/documentários e dinâmicas que remetessem a temas emergentes dentro do ambiente escolar.

Cecília relata que: *“Fizemos leituras de livros, e como me impactou assistir ao filme: “Nenhum a menos”, onde mostrava um grupo muito pobre que não tinha o que comer e no*

dia o grupo geral fez um cafezão e observamos aquela realidade jogada na nossa cara, até hoje eu lembro da sensação de assistir aquele filme [...] **acredito que tenha sido passado para nos humanizar**” (grifos nossos). Recorda também brevemente de palestras feitas por pessoas de fora do Subprojeto: **“Teve temas diversos que a gente abordou [...] como inclusão, deficiência, desmistificando a ideia do especial entre diversas leituras”** (Cecília, grifos nossos).

Para Caim, as atividades no Grupo Geral traziam assuntos mais relacionais, sobre **“se colocar no lugar do outro”** foram os mais marcantes para ele, visto se identificar como uma pessoa mais introspectiva: **“Momento que me chamou atenção, bem no início do programa, quando os coordenadores estavam explicando sobre o funcionamento do PIBID, entrando mais na questão do que é ser professor, sem entrar tanto na questão do que é ser professor... Onde trabalharam bem na questão de perspectiva, no sentido de buscar se colocar sempre no lugar da outra pessoa quando você estiver conversando com ela”** (Caim, grifos nossos).

Acerca das atividades formativas propostas, Caim indica um encontro com diversos PIBIDs da UFSC e resgata uma atividade no Grupo Geral sobre o “ABCdário da educação” com Jorge Larrosa, em que surgiram discussões sobre qual o real funcionamento da escola. Neste exercício, todas/os as/os bolsistas IDs assistiram a um vídeo<sup>18</sup> produzido pelo grupo de pesquisa CINEAD/LECAV da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que convida pesquisadoras/es da educação a dialogarem sobre seus saberes referente a um tema dentro da área, na forma de um Abecedário, sendo intitulado o de Larrosa “O de Ofício de Professor”.

Nesta questão é importante considerar o tempo desde que as atividades foram realizadas, pois ocorreram entre o ano de 2018 a 2019, podendo acabar restringindo certas lembranças que os sujeitos tivessem da época, isto notoriamente, referente a perguntas muito específicas, como nomear os temas, palestras assistidas e etc. Entretanto, compreendemos que isso pode ser um indicativo para nós, no que diz respeito ao grau de significância dos fatos lembrados pelos sujeitos, deduzindo, a partir disso, quais pontos foram mais importantes em suas trajetórias, em relação a essas formações e que puderam compor a suas memórias discursivas.

Quando questionados sobre terem momentos no Grupo Geral voltados para suas áreas específicas de ensino, sobre seleção de conteúdos e ensino de ciências, por exemplo, notamos um certo estranhamento quanto a essa indagação: **“De seleção de conteúdo não, trabalhávamos com uma outra visão, somente nos pequenos grupos e não no grupo geral”** (Cecília, grifos

---

<sup>18</sup> Vídeo desenvolvido pelo Programa de Extensão Cinema Para Aprender e Desaprender CINEAD/UFRJ) intitulado “ABCEDÁRIO com Jorge Larrosa Bondía” que aborda reflexão sobre a escola e a prática docente. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>>. Acesso em: 06 Mai. 2023.

nossos). A participante ressalta que questões mais pontuais e específicas, como o que planejavam ou, em relação aos assuntos que levavam para as/os estudantes, eram trabalhadas e abordadas apenas nos subgrupos das escolas, junto à supervisora.

Ambos salientam como o Grupo Geral era também um local de trocas de experiências entre as/os bolsistas IDs, considerando as/os que atuavam nas duas outras escolas parceiras do Subprojeto Biologia UFSC, o que, segundo seus discursos, pareciam possibilitar as/os licenciandas/os compreenderem a complexidade e heterogeneidade existente nos espaços escolares.

Para Cecília: *"Conseguimos dividir e conhecer as histórias dos outros grupos, entender como funcionava de forma diferente nas outras escolas e que a experiência que a gente teve não era melhor ou pior que nenhum outro subgrupo"* (grifos nossos).

Para Caim: *"Eu gostava, tanto da construção de como era feito o grupo geral e o subgrupo era muito interessante, principalmente por firmar contatos e contratos, a questão dos contratos sociais eram muito importantes e pensar também na elaboração das atividades, de termos os momentos para pensarmos o que iríamos fazer, conversar sobre o que estava sendo feito na semana, ouvir os "causos" que aconteciam nos outros grupos..."* (grifos nossos).

Ainda sobre o Grupo Geral, pedimos que relatassem um momento marcante vivenciado nesses encontros e Cecília cita o relato de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC convidada a contar sua vivência escolar para o grupo, no que se relaciona ao tema inclusão: *"Ela falou sobre suas estratégias de inclusão, de falar sobre orientação sexual, tentando trabalhar da forma mais humanizada possível."* (Cecília, grifos nossos). E se recorda da relação que esta professora estabeleceu com um estudante que não conseguia assumir sua orientação e como esta professora teve um papel importante no processo de identidade dele, sendo uma relação que perdurou mesmo depois da época da escola. Novamente a participante retoma a palavra humanizada, mostrando como um dos pontos de maior reflexão para ela.

Notamos que os momentos de socialização aparecem constantemente nos discursos dos sujeitos, aparentemente vistos como algo inerente a essa experiência e como é até descrito por Caim como um *"contrato social"* que tinham, evidenciando uma importância gerada nelas/es com relação aos assuntos que abordam o cotidiano docente. Nessa conjunção, podemos dar ênfase à prática de Sistematização de Experiências (SE) inicialmente apresentada no capítulo 1 desta pesquisa, que nos traz como perspectiva a valorização dos saberes experienciais para a formação docente, estas advindas de uma reflexão crítica do próprio trabalho realizado dentro de sala de aula (Bremm; Gullich, 2020).

Logo, podemos pensar que este processo tem potencialidade para emergir de uma reflexão individual sobre sua prática para uma reflexão de caráter coletivo, por meio de socializações entre professoras/es e compartilhamento de suas experiências com seus pares. Bremm e Gullich (2020) pontuam que:

Acreditamos que é por meio da socialização de experiências que o professor (re)elabora ou produz seus saberes docentes, especialmente os experienciais, a integração dos saberes à prática docente acontece por processos de socialização. Portanto, os saberes docentes não podem ser caracterizados unicamente como uma construção individual (Bremm; Gullich, 2020, p. 560-561).

Destacamos também quando Cecília discute sobre a apresentação que assistiu acerca da construção do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), durante uma reunião pedagógica realizada na escola e que tinha como intuito mostrar como aquele documento tinha sido elaborado, o que a professora afirmou ter sido construído sob um viés coletivo. Entretanto, ao final da apresentação Cecília notou pouca pluralidade e representatividade presente nesse processo, assumindo isso por meio de falas da interlocutora e as fotos ilustradas por ela. Cecília diz que na época foi algo que lhe trouxe muito questionamento: **“Como poderiam pensar em pluralidade se eles não eram um grupo plural?”** (Cecília, grifos nossos).

Vemos um pensamento crítico partindo da participante, no tocante do que era apresentado nos momentos formativos, incorporando um exercício reflexivo importante quanto ao universo escolar, considerando também suas contradições. O que acreditamos ser importante para que problematizações sejam levantadas e utilizadas como motriz para uma ação docente que também tenha uma visão social com seus pares.

Comprendemos que enquanto as/os bolsistas IDs realizavam as atividades de contextualização e observação referente a EBIAS também tiveram aproximações com as/os estudantes da escola que partilhariam seus momentos no PIBID. Neste ponto, destacam alguns sentimentos que tiveram sobre essas primeiras interações: **“Foi estranho, fazia um tempo que não colocava o pé dentro de uma escola [...] entrar na escola de outra forma, com outro papel foi algo que me deixou bem assustado. No primeiro dia fomos dar uma olhada na escola, dar um oi para as turmas que iríamos trabalhar, conhecer as pessoas... Nesse primeiro momento tivemos contato com a diretora e demais funcionários da escola”** (Caim, grifos nossos).

Para Cecília: **“Não lembro muita coisa do primeiro dia, mas acredito que fomos para conhecer mais a escola, as pessoas, o bairro... É estranho porque a criança/adolescente já te olha de outra forma, depois é gostoso, mas no começo é estranho. Lembro que nós ficamos encantados com o bosque, imagina nós estudarmos e termos um bosque, vivíamos indo para**

*lá, tudo o que pensamos de atividades tentamos levar para aquele espaço”* (Cecília, grifos nossos). A participante dá risadas e lembra que nas primeiras semanas foram para a escola e elaboraram um roteiro de entrevista para fazer com as pessoas que trabalhavam por lá, para conhecerem melhor aquele espaço e sua organização.

O estranhamento inicial foi destacado por ambos, podendo ser caracterizado pelo processo de subversão de seus papéis de estudantes a professoras/es naquela localidade, pois é desta forma que os sujeitos relatam já acreditarem serem enxergadas/os pelas/os estudantes da escola. Nesse momento, de entrada escolar, notamos em seus discursos que apesar de inicialmente não terem muitas expectativas quanto ao programa, após realizarem formações, visitas iniciais na escola/bairro e atividades relacionadas a esse território e seus contextos, Cecília e Caim aparentam já estarem intimamente imersos no PIBID.

### 5.3. PIBID: ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

Em relação aos encontros direcionados aos planejamentos das atividades realizadas nas escolas pelas/os IDs e as supervisoras, de antemão observamos grande articulação e sistematização quanto ao subgrupo das/os participantes.

Cecília: *“Nós nos reuníamos uma vez por semana, primeiro fizemos uma discussão no início do semestre para ver o que seria feito ao longo do ano. Demos continuidade ao trabalho que a profe supervisora e profe regente estavam fazendo sobre a questão do resíduo, fizemos algumas pesquisas com isso, existia o momento que só nos estagiários discutindo, mas também tinha reunião em grupo com a supervisora para ver exatamente o que seria feito naquela semana”* (Cecília, grifos nossos).

Caim: *“Os planejamentos eram feitos por volta da segunda-feira e no dia da aplicação também conversávamos sobre como as coisas iriam funcionar. Em relação aos trabalhos desenvolvidos”* (Caim, grifos nossos).

Aqui a palavra, *aplicação*, nos direciona a um sentido de que existem dois momentos distintos sendo realizados durante o exercício docente vivenciado pelas/os participantes na escola, em que um dia era feito o planejamento e, outro, a “prática” em si. Não podemos afirmar que seja o sentido “verdadeiro” que Caim tentou encontrar com essa palavra em seu discurso, porém ponderarmos a sua utilização parece algo válido, dada a memória discursiva que ela suscita, sendo historicamente atrelada a uma prática docente reprodutivista e pouco reflexiva, principalmente se retomarmos as formas de instruções existentes no passado acerca do ensino de ciências, estas, descritas brevemente no capítulo 1 da pesquisa.

Diante disso, durante o processo formativo de professoras/es é essencial a compreensão que a reflexão do que estamos elaborando, não se esgota sua mera ação prática, esta, tem que se incorporar dentro do repertório educativo de cada professor/a. Para que, refletindo criticamente sobre suas subseqüentes atuações docentes, possam se aprimorar e desenvolver. Em vista disso, o entendimento de que a *práxis* pedagógica na formação de professoras/es deve ser metodicamente incentivada.

A *práxis* pedagógica, entendida aqui como um processo de transformação do profissional através do complexo e interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão, torna-se base para o entendimento da construção do professor reflexivo, aquele que integra a teoria e a prática em um processo permanente de aperfeiçoamento e construção de identidade profissional, capacitando-o para melhor atuação em sala de aula através da própria experiência. (Bezerra *et al.*, 2019, 2).

Entendemos também que, apesar de inicialmente seguirem auxiliando práticas iniciadas pelas professoras da escola, com o tempo, as/os bolsistas IDs tiveram uma liberdade maior em contribuir para a construção das aulas subseqüentes, quanto ao planejamento, dinâmicas do dia, atividades e temas dentro do que o eixo se propunha. É relatado, também, o incentivo feito pela supervisora em relação ao envolvimento e protagonismo das/os IDs no processo formativo das/os estudantes da escola: ***“A supervisora nos incentivava a buscar trabalhar outras coisas, outras formas, jogos com os estudantes. Tudo para tornar as propostas mais lúdicas para eles [...] Ainda que tivéssemos o planejamento, a supervisora sempre deixou bem claro que não precisava segui-lo, poderíamos alterar ele com facilidade caso quiséssemos, tanto é que o planejamento acabava ficando só de “enfeite” porque o objetivo era trabalhar com temas principais e dentro desses temas, dependendo de como esses alunos se comportassem, eram desenvolvidas determinadas atividades. Então a ideia principal mesmo era estarmos seguindo os temas norteadores, mas com o máximo de liberdade que a gente tinha para produzir às aulas”*** (Caim, grifos nossos).

Observamos, neste último trecho, a expressão que Caim utiliza para enfatizar a flexibilidade e autonomia que tinham, ***“enfeite”*** se referindo ao planejamento que elaboravam. Enfatizamos que é necessário retomarmos às condições de produção referente aos planejamentos que o subgrupo desenvolveu, pois às atividades não eram feitas de maneira espontânea, existia uma constante interlocução entre bolsistas IDs e supervisora a respeito do que seria proposto com as/os estudantes.

E apesar de haver algumas alterações e/ou reconfigurações do que seria realizado ao longo do ano, existia um planejamento semanal (reuniões do subgrupo) bastante organizado, inclusive tendo o DUA como orientador das diferentes estratégias feitas, como veremos no

tópico 5.4. “PIBID: Vivências, interações e a construção de vínculos com as/os estudantes”. Além disso, a flexibilidade citada se configura pelos próprios objetivos dos eixos temáticos criados para o Projeto de Educação Integral da EBIAS, em que as vivências, oficinas e a pesquisa eram privilegiadas em se trabalhar (Florianópolis, 2019). Desta forma, seus dizeres devem ser compreendidos com certa ancoragem na materialidade de suas experiências, como já apontado pela AD na metodologia da pesquisa.

E embora relatado entre muitas aspas - movimento que o participante fez com as mãos quando dito isso - é imprescindível reforçar na presente discussão a funcionalidade dos planejamentos quanto ao exercício docente, pois “[...] é necessário o professor ter conhecimento daquilo que vai ensinar, como vai ensinar, para quem vai ensinar e buscar ações para que as metas sejam desenvolvidas, no intuito de atingir os objetivos estabelecidos” (Santos; Perin, 2013, p. 5).

Ter acesso aos conhecimentos teóricos e metodológicos se mostram necessários para a elaboração dos planejamentos, pois “é preciso que o professor tenha conhecimento sobre as mesmas para que não corra o risco de comprometer a qualidade de ensino, transmitindo uma educação alienada, pois toda prática pedagógica é também política” (Santos; Perin, 2013, p. 7). Isso junto a uma compreensão aproximada quanto às realidades das/os estudantes e de seu entorno, para que o desenvolvimento pedagógico delas/es se direcionem a um conhecimento organizado e sistematizado, sendo este, intencionalmente focado nas particularidades de suas turmas.

Portanto, é importante compreender em qual contexto social o aluno está inserido, para entender melhor como se processa a educação e definir as questões que encaminham a construção do conhecimento para que responda às necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais, dos alunos de forma que estes possam estar inseridos nesse processo como sujeitos atuantes. (Santos; Perin, 2013, p. 7).

No decorrer da conversa, notamos o estreitamento na relação que tinham com a supervisora (professora de ciências), aparentando existir uma parceria no sentido de construção do que era pensado para ser desenvolvido com as/os estudantes, e não apenas observação e/ou auxílio da atuação escolar das/os bolsistas IDs. Com isso, as/os questionamos: “*Em relação a supervisora, como foi pra vocês acompanhar uma professora já atuante na rede pública*”?

Caim: “*Gostei bastante de trabalhar com ela, principalmente pela liberdade que ela dava para a gente, os incentivos na parte de estar puxando para fazer outras coisas, incentivando a estar pensando em diferentes formas de atividade*” [...] *Toda a atuação e construção dela como professora, todo auxílio, disponibilidade que ela tinha foi*

*extremamente importante na forma como eu particularmente penso a docência hoje*” (Caim, grifos nossos).

Cecília: *“Acho que demos sorte e eu não sei se foi um misto de várias coisas que deram certo assim sabe... A supervisora na nossa orientação, a escola, o espaço, as pessoas que estavam lá dentro, então, tudo isso casou para que a nossa experiência fosse tão rica quanto ela foi”* (Cecília, grifos nossos). Neste trecho do discurso é necessário refletirmos sobre as condições de produção - em contexto imediato - da experiência que vivenciaram, para compreendermos esse *“misto de várias coisas que deram certo”*. Pois é fundamental termos o entendimento que sem a organização e estrutura existente da escola EBIAS, bem como, a articulação e intenso envolvimento da supervisora (professora de ciências) com a orientação das metodologias propostas, provavelmente a experiência dos sujeitos denotaria outros sentidos.

*“Muito dessa experiência foi por conta do trabalho que a supervisora fazia na escola: tínhamos o exemplo de uma professora que estava ali com seus ideais e não somente como uma função para trabalhar, para ganhar um dinheiro [...] Tudo isso nos encantou, com o trabalho dela, com a escola, acho que foram várias coisas que deram certo! [...] Forma humana de como lidava com as pessoas, ela nos deu atenção...”* (Cecília, grifos nossos).

Retomando a função da supervisora (professora de ciências), está atuava como mediadora da relação das/os bolsistas ID com a escola, participando também de todas as propostas pedagógicas que foram planejadas e realizadas com as/os estudantes. Segundo os sujeitos, havia por parte dela o comprometimento com o aspecto formativo delas/es - bolsistas IDs - em que eram influenciadas/os e incentivadas/os a desenvolverem uma posição de autonomia frente às atividades e envolvimento com a escola e estudantes.

É salientada novamente a liberdade que tinham nesse contexto, sendo algo significativo para que, nesse momento de aprendizagem docente, pudessem criar, testar e descobrir abordagens diversas que achassem interessante levar aos estudantes, sendo um exercício importante para a construção de suas identidades docentes. Neste assunto, podemos compreender aqui já algumas diferenças entre o PIBID Biologia 2018-2019 com as primeiras edições descritas no Capítulo 1, através dos trabalhos de Pires (2013) e Cardoso (2015), em que a presença de uma supervisão mais participativa quanto aos seus processos formativos dentro do PIBID aparenta se destacar nas experiências das/os participantes da pesquisa.

Ainda nessa conversa sobre os aspectos relacionais construídos no PIBID, no que diz respeito as/os professoras/es formadores - supervisoras e coordenadoras/es - Caim declara que: *“Senti um pouco de falta da coordenadora que estaria junto ao nosso subgrupo, sei que eles*

*eram bem atarefados, mas ela tinha passado inicialmente para a gente que estaria presente nas reuniões de formação e planejamento para estar auxiliando de alguma outra forma que fosse necessária... com a ausência dela acho que isso sobrecarregou um pouco a supervisora”* (Caim, grifos nossos).

Compreendemos que para Caim uma aproximação maior das/os coordenadoras/es, por serem professoras/es da área da educação do curso de ciências biológicas, poderia tê-los levado a um maior aproveitamento em relação às atividades que realizaram. Salientamos também, neste trecho do discurso, a primeira ponderação referente ao trabalho docente universitário, em que o participante aparenta relevar a ausência da coordenadora por ser *“atarefada”*. O que, em certa medida, desfez com a intersecção inicialmente planejada entre os saberes mediados pela professora formadora universitária - coordenadora - junto ao território escolar. Fazendo com que fosse deslocado essa parte do conhecimento aos saberes experienciais e formativos da supervisora (professora de ciências) e dos próprios saberes acadêmicos das/os participantes que estavam sendo desenvolvidos ainda em suas formações, como: disciplinas estudadas, seminários assistidos, vivências em laboratórios e/ou minicursos realizados.

Observamos uma diferença entre a relação das/os bolsistas IDs com a professora coordenadora que acompanharia a escola EBIAS e a supervisora (professora de ciências), muito pela condição de afastamento dela descrito no capítulo 2. Curiosamente, podemos refletir como esta situação acaba ilustrando uma condição já existente entre a relação universitária com outros espaços sociais, reforçando um imaginário que o coloca distante da comunidade e da educação básica. O que reiteramos ocorrer não necessariamente por desinteresse das/os professoras/es formadoras/es com demais locais de formação e/ou sociedade, mas pelas demasiadas funções que aparentam recobrir a profissão docente universitária - que vem se tornando cada vez mais desumanizadora também, devido ao constante produtivismo acadêmico exigido nas universidades e condições de esgotamento desses sujeitos (Rocha, 2018).

Quando perguntamos sobre a escola EBIAS, as/os IDs pareceram se recordar nitidamente dela, descrevendo-a como um ótimo ambiente de aprendizagem, dispo de muitas possibilidades para que as/os professoras/es exercessem suas funções docentes. Cecília diz que a escola a surpreendeu, pois não tinha um imaginário positivo sobre escolas públicas e sabe que infelizmente ainda existe muita precarização dentro desses espaços e que, em sua maioria, nem todas conseguem ser usufruídas como a EBIAS. Em suas palavras: *“Quando estava no bacharelado eu pensava que não queria estar nesse lugar precarizado (escola pública), quero estar em que me sinta valorizada. Quando entramos na escola, pensei: ah, a escola pode ser isso aqui e não o que estava no meu imaginário”* (Cecília, grifos nossos).

Neste ponto observamos novamente a influência que a própria escolarização dos sujeitos e/ou memória discursiva sobre a escola tendem a exercer sobre as/os participantes, considerando o imaginário histórico e socialmente construído sobre esses espaços e as condições materiais dos sujeitos que nele trabalham, o que direciona em grande medida seus discursos até então, antes de, de fato, estarem inseridos na escola.

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz, Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (Orlandi, 2015, p. 40).

Neste momento da conversa perguntamos aos participantes se conseguiam descrever a estrutura da escola. Caim mostrou-se bastante solícito a isso e trouxe detalhes em relação a EBIAS, contribuindo para nossa visualização:

*“A escola tinha uma entrada colorida, na parte de cima ficavam as salas de aula, na parte de baixo ficavam biblioteca, sala de audiovisual/auditório, tinha um laboratório de ciências, sala de apoio pedagógico onde era trabalhado com estudantes que tinham alguma deficiência e era onde ficava as professoras de apoio que trabalhavam com atividades no fortalecimento de determinadas habilidades (Caim, grifos nossos). - Cecília complementa que era a sala multimeios - tinha também uma sala grande com espelhos onde as crianças praticavam capoeira e taekwondo, onde usamos para fazer a apresentação dos projetos que elaboramos durante o decorrer do ano com os alunos, sala de informática, tinha uma quadra de esportes grande, árvores e um ginásio”* (Caim, grifos nossos).

*“Era um baía de um ginásio, uma horta atrás do refeitório, várias frutíferas diferentes, a escola era bem grande”* (Cecília, grifos nossos). A participante reforça que a *“escola tinha uma estrutura muito boa, mas claro, que poderia ser melhor”* (Cecília, grifos nossos) - pois apesar de suas facilidades a EBIAS também tinha suas limitações no que se relaciona à infraestrutura do local - e destaca a existência de pessoas que se importavam e se empenhavam em fazer aquele ambiente funcionar, trabalhando de maneira colaborativa para isso.

Compreendemos por meio de seus discursos a variedade de espaços educativos que a escola possui, que inclusive são descritas nas condições de produção da escola EBIAS, na metodologia da pesquisa. Dessa forma, notamos em suas falas bastante afetividade em relação a esse território, em que também significamos sua infraestrutura e recursos como grandes contribuintes para que as propostas de atividades fossem realizadas na escola.

Sobre a relação da comunidade do bairro com a escola, as/os participantes comentam: *“Lembro que a quadra a noite ficava aberta para os jovens que quisessem utilizar, então já começa por aí né, na ideia de que o jovem ele quer um momento de lazer, ele não quer entrar pra vandalizar... Então a escola já tem esse olhar diferenciado para a própria comunidade, lembro que eles diziam que a escola não tinha muros e realmente a entrada da escola não tinha um muro que fechava, a entrada da escola já era a escola! Então **tinha essa ideia de que a comunidade era a escola e a escola era a comunidade, não tinha uma apreensão quanto a isso, “de vamos nos proteger, vamos se fechar, vamos se encarcerar” [...] Não via uma hierarquia em relação às pessoas que trabalhavam na escola, tinha toda uma questão diferente que às vezes você não vê em outros lugares**”* (Cecília, grifos nossos).

Nesta experiência, compreendemos que os sujeitos observaram a importância no ato de mais pessoas, para além das que trabalhavam na escola, se envolverem nos cotidianos e propostas feitas dentro dela, e como este estreitamento e “abertura dos portões da escola” para a comunidade pode nutrir uma relação bastante construtiva, entre todas essas pessoas. Evidenciamos sentidos não hierárquicos nas relações existentes dentro da escola, o que caracterizamos como um dos pontos cruciais para enxergarmos na profissão docente o viés colaborativo que nela deve existir. Para nós, a coletividade que pode ser construída dentro das escolas aparenta estar intimamente conectada à cultura escolar existente em cada território de ensino.

Silva (2001) manifesta que a cultura escolar é entendida como uma cultura produzida internamente nas instituições escolares, sendo construídas a partir das relações entre as diferentes pessoas atuantes no processo pedagógico e/ou não - contemplando funcionárias/os da cozinha, limpeza, porteiros/os, serviços gerais e entre outras/os - da escola. Logo, “as concepções de autoridade, hierarquia e participação, compartilhadas pelos diferentes segmentos participantes das escolas, criam culturas diferenciadas em cada escola, em termos de organização e relações que diferenciam o processo educacional” (Silva, 2001, p. 129).

Caim complementa que: *“A escola e o entorno conseguiram gerar um sentimento de **pertencimento** tão grande que mesmo pessoas que não estavam constantemente naquela localidade queriam estar presentes e ajudando a construir as coisas naquele espaço, porque eles se importavam com a escola e no geral a escola se importava com eles*” (grifos nossos).

Notamos a função estruturadora que o sentido relacional traz para o trabalho docente, que por meio da afetividade e estabelecimento de confiança dentro do espaço escolar, é possível desenvolver nas/os professoras/es, estudantes e comunidade, um sentimento de pertencimento.

O que é importante para que professoras/es e estudantes consigam construir autonomia referente às suas dinâmicas escolares e de vida, pois como coloca Silva (2018):

O sentimento de pertencimento é uma forma de incentivar as pessoas a valorizarem e cuidarem do lugar que estão inseridos. A ideia de pertencimento institui uma identidade no indivíduo que o fará refletir mais sobre a vida e o ambiente, desencadeando uma postura crítica e reflexiva dentro do local onde ele se encontra (Silva, 2018, p. 133).

Nesta perspectiva, as/os licenciandas/os podem se desenvolver como professoras/es partindo de uma relação mais horizontal com suas/seus futuras/os estudantes, sendo influenciadas/os a construírem uma autoridade baseada no diálogo e na valorização dos laços entre as pessoas presentes na escola e entorno. A escola é percebida como um espaço de socialização para a comunidade, onde estes levam saberes e experiências para dentro dela.

#### 5.4. PIBID: VIVÊNCIAS, INTERAÇÕES E A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM AS/OS ESTUDANTES

Como já descrito nas condições de produção, a turma em que os sujeitos desta pesquisa experienciaram o programa é dos anos iniciais do ensino fundamental - 4º ano - e em um eixo temático sem tantas obrigatoriedades curriculares, o que distingue bastante das disciplinas de ciências e biologia que suas formações acadêmicas são direcionadas. Porém, quando conversamos sobre isso com Cecília e Caim, não notamos contra-argumentos quanto a este cenário formativo colocado a ela/ele no PIBID.

Referente a isso, Cecília destaca: *“É uma forma diferente de trabalhar, não é a mesma coisa de trabalhar no ensino médio. Acho que o grupo (subgrupo) soube trabalhar isso bem... tem que ter uma questão mais afetiva, uma questão de carinho que tem que ter com o aluno, mas essa questão mais humanizada não quer dizer que o conteúdo ou os temas ficassem de lado, pelo contrário, eles eram potencializados porque conseguimos trabalhar de forma humanizada. Enxergamos o aluno e entendíamos o que ele precisava, porque trabalhávamos com pequenos grupos e conseguimos olhar cada aluno por si... esse tem dificuldade nisso, esse tem dificuldade naquilo, o que a gente pode melhorar aqui, o que a gente pode trabalhar ali. [...] “Dessa forma, podendo trabalhar em pequenos grupos, conseguimos ter um olhar mais atento para o aluno, o que às vezes um professor com 30 alunos por mais que ele faça milhões de coisas ele não consegue acessar um a um de forma individual. Por mais que tenha a questão humanizada, que é o que acabamos se recordamos mais, os conteúdos, os temas, às questões de meio ambiente e sustentabilidade não ficaram de lado, onde a gente percebia*

*que os alunos deram um salto do começo do ano pro final do ano em relação aos conhecimentos relacionados a ciências que 5º ou 6º ano não conseguia desenvolver, mas eles desenvolveram, coisas em relação à pesquisa, por exemplo”* (Cecília, grifos nossos).

Como se sentiram humanizados durante as vivências no Grupo Geral, com as supervisoras e coordenadoras/es compreendemos como esse movimento também se revelou para Cecília um potencializador das mediações docentes e desenvolvimento das atividades na escola. E em seu discurso a participante apresenta uma visão enfática quando exprime que é por meio da relação com as/os estudantes que a docência se constrói. Assumimos em nossa análise que a humanização verificada recorrentemente nos discursos de Cecília aparenta se relacionar à Pedagogia de Freire (1967; 1987; 1996; 2002), no que diz respeito a importância de colocarmos as/os estudantes como foco dos processos de ensino-aprendizagem, por meio de uma relação dialógica entre educando e educador.

Observamos o enfoque que Cecília traz para a conversa com relação aos vínculos construídos com as/os estudantes, estas descritas pelas/os participantes serem desenvolvidas de maneira aproximada, devido à organização das atividades que se seguiram com a divisão das/os estudantes em pequenos grupos que eram distribuídas/os entre às bolsistas IDs. A ação de buscar reconhecer as singularidades das/os estudantes, compreender suas potencialidades e dificuldades nos orienta a pensar que essas reflexões são pontos principais com relação ao tópico sobre a interação com as/os estudantes.

Abordando agora sobre os conteúdos planejados para o eixo Sustentabilidade e Ambiente, questionamos os sujeitos sobre como enxergavam a relação das/os estudantes com os temas escolhidos para serem desenvolvidos com elas/es, isso considerando a especificidade de serem aulas que tinham a proposta de Educação Ambiental e que eram crianças em sua maioria ainda em letramento:

Cecília inicia seu discurso fazendo um breve resumo sobre algumas das atividades desenvolvidas com as/os estudantes: *“Trabalhamos bastante dentro do eixo ambiente e sustentabilidade, não só questão de reciclagem, mas também em relação aos animais que são da mata atlântica, quais animais estavam presentes na escola, aves principalmente, mais fungos também foi muito trabalhado... tudo isso usando o bosque como meio de interconexão entre esse conhecimento”* (Cecília, grifos nossos).

Nestes trechos vemos a relevância que as/os participantes e supervisora dão para os elementos característicos da biodiversidade local das/os estudantes, para melhor conexão com elas/eles, a serem trabalhadas dentro do eixo de Ambiente e Sustentabilidade, indo ao encontro do que se propõe na Educação Ambiental.

A Educação Ambiental é entendida como o processo através do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes, habilidades, interesse e competência voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade, tanto no âmbito local como planetário. Indubitavelmente, a escola é um espaço que favorece possibilidades para a construção de um trabalho sistemático e integrado com o alunado (Silva, 2018, p. 135).

Ainda destacamos como foi privilegiado abordar os assuntos a partir de elementos da biodiversidade local das/os estudantes e, enquanto conversávamos, refletimos com as/os participantes se acreditavam que isso suscitou um interesse e/ou interação maior das/os estudantes nas atividades propostas. Ambos concordam que sim e argumentam:

Cecília: *“Acho que eles compraram a ideia... acho que entenderam... como fizemos o trabalho com resíduo a gente pesquisou na escola, pesquisamos no bairro, lembro até de um questionário que fizemos para eles responderem em casa... acho que eles se apropriaram do assunto, acho que não foi uma coisa que estava fora da realidade deles entende, fez parte do dia a dia deles. Conseguiram relacionar com a vida deles, até em relação quando a gente trabalhou, por exemplo, às aves do bosque, eles estavam ali em contato com o bosque, são aves da cidade, aves do bairro... então de certa forma eles conseguiram se apropriar desse conhecimento, que não era à parte, um conteúdo fechado”* (grifos nossos).

Caím: *“[...] dentro dos temas a gente sempre buscou trazer o mais próximo possível para vivência deles, então, por exemplo, as atividades sobre meio ambiente que a gente trabalhava eram todas feitas e pensadas para o bosque, árvores do bosque, aves que estavam pelo bosque, fungos que a gente podia encontrar por lá...”* (grifos nossos).

Com esse enfoque metodológico, abordando assuntos a partir do território e vivências das/os estudantes, podemos refletir o quão potencializador ele pode ser, dado que, em seu discurso, Cecília acredita ter percebido um *“salto do começo do ano pro final do ano em relação aos conhecimentos relacionados a ciências”* nas/os estudantes do 4º ano. Nessa prerrogativa, é compreendido que a escolha por uma abordagem dos conteúdos de maneira conectada, mais próxima à realidade das/os estudantes, pode ser mais significativa, trazendo sentido para elas/es.

Em concordância com isso, trazemos como referência o trabalho de Marín (2017) que após analisar 20 pesquisas (dentre elas artigos completos, dissertações e tese de doutorado), produzidas entre os anos de 2001 a 2015, reflete em um dos seus tópicos de discussão sobre as escolhas metodológicas que podemos desenvolver para trabalharmos o ensino e o conceito da biodiversidade.

Identificou-se que as propostas de ensino e aprendizagem do conceito consideram que os alunos não aprendem pela mera transmissão de conteúdos por parte do professor, aprendem sim na interação com diferentes conhecimentos da sua realidade local e regional que provêm de diferentes fontes e podem ser aplicados ao entendimento de um problema e sua solução. Desde esta perspectiva, o aluno assume um papel protagonista no reconhecimento do seu território, da sua biodiversidade local, e na construção de propostas para sua conservação (Marín, 2017, p. 180-181).

Em um dos pontos da conversa, é perguntado aos participantes: “*Lembram das escolhas metodológicas, das formas de avaliação que eram escolhidas para a turma?*” e Caim diz: “*Dependia bastante de qual atividade estava sendo colocada, mas buscamos sempre avaliar da forma mais diversa possível, porque o 4º ano tinha alunos que não escreviam direito ou que escreviam muito mal*” - Cecília remete à especificidade de parte das/os estudantes: “*Não eram alfabetizados*” (Cecília, grifos nossos).

Caim elenca algumas estratégias que utilizaram para acompanhar o desenvolvimento das/os estudantes e que consideravam válidos para avaliarem a turma: “*participação em sala de aula, escrita, vontade deles em estarem construindo às coisas, quem pesquisava às coisas, desenhos que eles faziam sobre as atividades indicadas, fotos, gravações... acabou que a gente não se prendeu muito nessa ideia de buscar uma única forma de avaliação, como notas de 0 a 10 [...] Avaliamos o desenvolvimento deles*” (Caim, grifos nossos).

Ainda conversando sobre as formas de avaliação, Cecília traz sua visão sobre o assunto: “*Não fixamos nossa ideia e nosso tempo pensando em avaliação... A avaliação era o conjunto do que a gente trabalhou*”. Seguindo seu argumento, a participante detalha mais a dinâmica que desenvolveram com a turma, onde aparenta-se relutante com o sentido entendido por ela da palavra avaliação: “*Lembro que pouco discutimos sobre a questão avaliativa, que nota que iríamos atribuir para um aluno, discutimos mais em relação às metodologias que iríamos trabalhar, se aquele aluno não era alfabetizado de que forma a gente poderia trabalhar o conteúdo com ele? Como ele estaria inserido? Como ele estaria participando? É através de um desenho? E conclui: “As metodologias foram diversas e não nos atentamos à nota, nos atentamos mais no processo e não no final né... e esse processo foi diverso, trabalhamos com muitos recursos*” (Cecília, grifos nossos).

Percebemos que ambos associam a palavra *avaliação* com “atribuição de notas”, provavelmente pela memória discursiva que esta palavra carrega, que intuída de sentido sócio-histórico, pode nos remeter à ideia de ensino escolar que é estereotipado como um trabalho engessado e pouco dialogado com as/os estudantes. Podendo a palavra *avaliação* também ter feito as/os participantes acionarem suas lembranças de escolarização e, por que não, até de seus

cotidianos acadêmicos, visto que nesses espaços a ideia de atribuição de notas também é privilegiada.

Entretanto, é importante lembrarmos que os eixos temáticos não se caracterizam como uma disciplina curricular, mas como parte integrante do projeto de Educação Integral da escola EBIAS, como descrito nas condições de produção sobre a escola EBIAS na metodologia da pesquisa. Por isso, nessa experiência em específico, houve uma menor burocratização da avaliação, por isso foi possível uma maior flexibilidade com relação a como as atividades eram realizadas e avaliadas pela supervisora (professora de ciências) e IDs.

E apesar de aparentarem relutantes com essa palavra, como se fosse algo “antigo” ou “desatualizado” em se discutir, não podemos perder de vista a importância da avaliação dentro do trabalho educativo de um/a professor/a, pois é este que garantirá o acompanhamento sistematizado da aprendizagem e progressão das/os estudantes (Gatti, 2003). O que não exemplifica dizer que esta tenha que ser elaborada somente da forma tradicional, seguida por uma lista extensa de questões discursivas e/ou objetivas, as quais reforçam apenas a memorização do conteúdo e/ou tenciona as/os estudantes ao "chute".

A avaliação pode ser construída a partir das particularidades e objetivos de cada professor/a, em relação a sua turma, sendo compreendida, portanto, como uma atividade potencialmente diversa. Pois, como Gatti (2003) exemplifica:

É de todo importante que o professor possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente, para utilizar no decorrer de suas aulas (Gatti, 2003, p. 99).

De todo modo, curiosamente os sujeitos trouxeram exemplos bem abrangentes do que pode ser compreendido como método avaliativo, evidenciando-o como um processo contínuo, realizado no desenvolver da aprendizagem das/os estudantes, ao longo de suas atividades, projetos e nível de envolvimento com os assuntos que se estejam abordando dentro da sala de aula.

Por conseguinte, associado ao que é falado pelos sujeitos, reiteramos que “[...] a forma de avaliar a aprendizagem do estudante, no campo dos princípios da DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) está vinculada aos meios de participação, empenho e capacidade dos estudantes de superar dificuldades” (Roquejani *et al.*, 2018, p.72). Notamos que mesmo sem falarem nominalmente sobre o DUA conseguimos significar em seus discursos o entrelaçamento desse modelo com as atividades e formas de avaliação desenvolvidas com o 4º ano.

Já exemplificada nesta pesquisa o DUA é um modelo educativo de caráter inclusivo constitutivo na maneira como a escola EBIAS orienta o seu trabalho pedagógico com as/os estudantes. Em face disso, é fundamental realizarmos essa conexão e resgatarmos as condições de produção que dizem respeito aos pressupostos do PPP da escola acerca da Educação Inclusiva para compormos nossa reflexão.

Em outros momentos de seus discursos aspectos do DUA também são identificados, no sentido de buscarem estratégias que trouxessem as/os estudantes para perto das proposições que seriam desenvolvidas “*Como ele estaria inserido? Como ele estaria participando?*” (Cecília, grifos nossos). Este movimento traz para a discussão o cunho inclusivo que essa experiência carregava, existindo uma preocupação em atender às diferentes demandas que a turma possuía e a como incluí-las no cotidiano de atividades que eram desenvolvidas, sendo muitos desses movimentos e estratégias de inclusão também descritos nas condições de produção da escola EBIAS na metodologia da pesquisa. Pois, como explicita Nunes e Madureira (2015):

[...] uma vez que não há um meio de representação ideal para todos os alunos, é essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação, nomeadamente disponibilizar a informação de diferentes maneiras (e.g. áudio, escrita impressa ou em braille, vídeos, exposição oral, imagens, etc.), no sentido de facilitar a sua compreensão (Nunes; Madureira, 2015, p. 136).

Acreditamos que essa confluência entre os dizeres dos sujeitos e o referencial teórico sobre a metodologia DUA é bastante significativo, pois ainda como sujeitos em processo de formação - Caim e Cecília - possuíram a oportunidade de condicionarem seus olhares à uma prática mais humanista e diligente quanto a barreiras referentes à aprendizagem das/os estudantes. O que se torna importante para que esses sujeitos venham a desenvolver essa sensibilidade e olhar inclusivo em seus futuros cotidianos docentes.

As metodologias e formas de trabalho centralizadas nas interações entre estudantes nos levam a compreender o interesse em realizar ações pedagógicas conectadas com temáticas atuais que se relacionam com o protagonismo das/os estudantes e relações mais horizontais no ato docente. Em suma, a articulação com o PPP e sua influência metodológica sobre os sujeitos em suas relações com a escola e supervisora (professora de ciências) é explícita.

Contemplamos como nesta experiência existe a valorização do território escolar como *locus* formativo na maior parte dos tópicos discutidos até então, assunto este, muito defendido por Nóvoa (2019b), afirmando sobre a escola que: “Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão” (p. 7). Nesta fala o autor discute sobre a necessidade de a escola passar por uma metamorfose, no sentido de

propiciar espaços formativos para que professoras/es se mantenham em constante formação e licenciandas/os consigam se desenvolver efetivamente dentro dessa profissão.

Encerrando a discussão sobre a relação/interação com as/os estudantes, perguntamos para as/os participantes o que acreditam terem aprendido com a turma do 4º ano, dado que passaram um longo período com esses sujeitos:

Rapidamente, Caim declara de maneira enfática a questão da empatia: “[...] ***pra mim foi o principal aprendizado que eu tive com as crianças, buscar formas de me colocar no lugar deles para resolver problemas, pra pensar como eles agiriam em determinada situação para não dificultar ou facilitar muito algumas atividades que a gente estava planejando [...] Principalmente tentar entender o lado sentimental deles, de que tudo bem existir momentos em que eles não estavam muito a fim de fazer as coisas porque em outros momentos eles estariam um pouco mais dispostos ou que só biologia fosse uma matéria que eles não gostassem e estava tudo bem sabe [...] no final eu percebi o tanto que eu tinha “evoluído” e me aprimorado nessa questão, o quanto eu ter desenvolvido vínculos com eles foi importante pro meu desenvolvimento e pro meu amadurecimento, tanto como educador mais principalmente como pessoa, acho que isso foi a parte mais marcante com eles e maior aprendizado que eles passaram para mim***” (Caim, grifos nossos).

Cecília: "***De tudo um pouco... não tem como quantificar em uma, duas, três, quatro coisas... não sei dizer se é mais uma questão de sensação e sentimento, empatia, enxergar o outro*** (grifos nossos) - Ponderamos que parte do discurso da Cecília foi direcionado para compor o último tópico dessa análise, pois se relaciona com noções de teoria e prática vivenciadas em sua experiência no PIBID. Dito isso, o discurso subsequente que inicia o tópico “PIBID: Relação teoria e prática” consiste na continuidade do que Cecília acredita ter aprendido com as/os estudantes do 4º ano.

Nessas últimas falas, vemos os discursos se direcionarem ainda mais para a subjetividade das/os participantes, constituindo um teor bastante afetivo de cada sujeito, sobretudo no processo de estreitamento de vínculos, humanizando o trabalho docente. Aqui, retomamos a questão das/os estudantes ainda serem crianças (9 a 10 anos) e que essa especificidade por si só trouxe a necessidade de enxergá-los por uma outra ótica, e consequentemente também influenciando essa experiência.

## 5.5. PIBID: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Iniciamos a discussão sobre a relação teoria e prática, existente na experiência das/os ex-bolsistas IDs, retomando parte do discurso anteriormente produzido por Cecília, quando reflete sobre o que aprendeu com as/os estudantes em seu tempo no PIBID:

Cecília: *"De tudo um pouco... não tem como quantificar em uma, duas, três, quatro coisas... não sei dizer se é mais uma questão de sensação e sentimento, empatia, enxergar o outro. Na licenciatura a gente aprende autores que falam sobre isso, a gente lê Paulo Freire, a gente tem discussões sobre isso, mas uma coisa é você discutir na teoria e outra coisa é você vivenciar isso na prática, então eu acho que é a afirmação de tudo aquilo que um dia a gente idealizou, a gente idealizou quando lemos um teórico e a gente vivenciou ali na prática [...] Acho que a gente aprendeu isso, tudo que um dia a gente idealizou “como ser um professor” a gente vivenciou ali na prática, teve aquele contato real, teve uma troca real, então é difícil quantificar o que a gente aprendeu, é mais uma experiência que a gente sente, que a gente vai carregar”* (Cecília, grifos nossos).

Aqui é possível verificar a articulação entre universidade e escola para a formação de Cecília, que reflete como vivenciar interações e construir relações com estudantes reais mediou seu entendimento quanto a como desenvolver as referências estudadas em suas disciplinas de licenciatura. Entretanto, compreendemos que apenas esse movimento não se caracteriza como teoria e prática, pois a universidade não é a teoria e a escola não é a prática. E embora existam frases como “Na teoria é uma coisa e na prática já é outra”, devemos compreender que ambas são indissociáveis, pois os contextos educativos nos auxiliam a elaborarmos nossa *práxis* pedagógica e nos apropriarmos como professoras/es reflexivas/os.

O professor reflexivo é aquele que, por meio da *práxis* pedagógica, ou seja, do constante diálogo entre teoria, prática e reflexão, mediado pela experiência, consegue autodesenvolver-se enquanto profissional, habilitando saberes docentes num permanente formar-se. É um investigador, um pesquisador crítico da realidade e transformador da mesma (Bezerra *et al.*, 2019, p. 6).

Seu discurso também se torna potente por reforçar como a profissão docente vai além de “dar aula sobre determinado conteúdo”, mas em possibilitar uma aprendizagem que humanize as/os estudantes e que as/os valorizem como sujeitos dotados de saberes, experiências e potencialidades.

Entendemos que não é suficiente apenas o professor ter domínio do conteúdo da sua disciplina, mas é necessário que ele saiba contextualizar estes saberes, situá-los em um momento histórico e entender a realidade dos seus alunos. É preciso fundamentar o seu trabalho em uma teoria que dê consistência ao seu trabalho em sala de aula (Santos; Perin, 2013, p. 5).

Buscando refletir com as/os participantes sobre os assuntos e abordagens teóricas estudadas em suas aulas da graduação - considerando as disciplinas da área de educação e de biologia - jogamos para elas/es o desafio de pensarem em alguma disciplina que cursaram e que julgassem ter influenciado suas ações pedagógicas na EBIAS junto aos estudantes.

***“Como eu tive a licenciatura toda condensada, muitas das coisas que a gente discutia em sala eu levava no PIBID ou eu vivenciava no PIBID, nas discussões eu conseguia enxergar isso em sala”*** (Cecília, grifos nossos).

Apesar de sua formação carregar uma especificidade, no que concerne ao tempo e disciplinas cursadas - sendo todas de conteúdos voltados à educação no curso de ciências biológicas da UFSC - em seu discurso avistamos a oportunidade da participante fazer conexões entre as teorias pedagógicas vistas em aula junto à realidade que estava experienciando no PIBID. Uma confluência capaz de possibilitar que Cecília tivesse um “espaço” para relacionar os conhecimentos que estava apreendendo em suas aulas da graduação. Como também, neste mesmo “espaço” poder levar para o campo acadêmico indagações e reflexões que só poderiam ocorrer por ter estado presente rotineiramente na escola e com as/os estudantes.

Cecília cita também disciplinas que acreditava serem muito curtas e voltadas só para desenvolver uma atividade prática: ***“era legal, era divertido, desenvolver um modelo de célula, por exemplo, até necessário pra tu aprender a ter essa habilidade, mas nem tudo que a gente teve em sala eu consegui enxergar no PIBID ou em uma sala de aula que fosse real [...] teóricos que a gente lê, leituras que a gente faz, leituras obrigatórias que a gente faz [...] isso a gente tem na academia e de certa forma a gente leva isso pro PIBID, algumas coisas a gente consegue fazer essa relação outras não. Lembro de a gente discutir muito em didática isso, a função do professor em sala de aula, por exemplo se ele é o ser que vai levar o conhecimento pro aluno ou se ele é alguém que está ali auxiliando o aluno? Tinha muita essa discussão em sala de aula e isso eu conseguia enxergar, na metodologia de ensino também... que agora lembrar exatamente eu não vou conseguir, várias metodologias que a gente discutiu em sala de aula, como trabalhar... eu lembro que a gente fez vários trabalhos sobre poesia, como trabalhar ciência com poesia, a gente trabalhou com várias coisas diferentes no curso, então tu conseguia, nossa então quer dizer, o tema existe a forma como eu vou trabalhar e apresentar ele é diversa, e aí que seria o meu papel. Aí eu consegui fazer essa relação, o tema é tal, o tema é aves, mas a forma como eu vou apresentar, isso que é o diferencial, isso que tem que ser diferente, essa é a transformação que eu tenho que fazer”*** (Cecília, grifos nossos).

Caim: *“Eu comecei a fazer umas matérias da educação por causa do PIBID, porque eu queria aprender coisas que seria possível aplicar dentro da vivência que eu estava tendo, é... não (dá uma risada) às matérias que acabaram sendo e que seriam interessantes para minha formação seria psicologia educacional e metodologia do ensino, só que foi matérias que eu fui ter no final e depois do PIBID, então o meu aproveitamento com elas acabou não sendo tão positivo”*. Por fim, Caim cita teorias da educação, uma disciplina que reconhece ter contribuído para a sua atuação com as/os estudantes no PIBID, quando o questionamos sobre isso: *“No meu caso foi a ideia de Teorias da educação, sobre o papel do professor e o que em teoria seria ser um professor, porque me tirou muito daquela ideia de estar lá na frente passando conteúdo pra ser algo muito mais próximo dos alunos e induzindo eles a buscarem determinadas coisas. Trabalhar mais com a ideia de perguntas e não tanto passando as repostas, porque não deveria ser assim que deveria funcionar”* (Caim, grifos nossos).

Nesses discursos, podemos compreender que as discussões sobre metodologias e trabalho docente aparentam serem mais significativas para Cecília e Caim do que as atividades que se relacionavam com produções de materiais didáticos e/ou execuções práticas aparentemente desenvolvidas sem muitas reflexões, por exemplo. Entendemos que esse movimento das/dos participantes assume uma vontade de reconhecer a realidade escolar, dando importância para o que pensam ser passível ou não de ser feito em uma escola. Suas ponderações referentes à “o que é possível desenvolver e como posso fazer?” trazem aspectos relevantes acerca de pensarmos em metodologias que contemplem as/os estudantes e nossos objetivos como professoras/es.

Retomando às condições de produção do discurso de Cecília, acerca de suas particularidades, destacamos que seus dizeres sobre metodologias e demais reflexões sobre trabalho docente carregam experiências a mais do que apenas o PIBID 2018/2019, por já atuar como professora de ciências na rede pública de ensino. O que acreditamos não invalidar seus discursos, porém compreendermos a amplitude do repertório de seus dizeres é fundamental, pois estes consequentemente nos indicam também como muito do que foi vivenciado no programa - considerando as condições de produção da escola e PIBID descritas na metodologia - foram incorporadas à sua visão pedagógica.

Evidenciamos também como apesar de serem do curso das Ciências Biológicas, em que grande parte do seu currículo é formado por disciplinas abordando conteúdos sobre ciências da natureza, nenhum dos sujeitos chegou a citá-las como resposta a nossa indagação: *“Você entende que as disciplinas da graduação tiveram influência sobre sua atuação no PIBID? Quais? Conte um pouco sobre essas influências?”*

Percebemos que nesta situação ambos direcionam suas memórias às disciplinas de conteúdo das ciências da educação, nos encaminhando para uma nova reflexão: Por que as disciplinas de conteúdo das ciências da natureza foram silenciadas em seus discursos? Considerando que as temáticas eram sobre Educação Ambiental, como as disciplinas de zoologia, botânica e/ou demais não causaram alguma influência na construção das atividades propostas? Realmente não causaram?

Devemos também nos atentar ao mecanismo de antecipação nesta questão, pois as/os participantes poderiam ter expectativas quanto a essa pergunta, pois sendo um encontro de discussão para falarem sobre a formação docente, eventualmente os sujeitos relacionariam a indagação com a área da educação. Apesar disso, por serem estudantes de uma licenciatura que compreende diversos outros conhecimentos das ciências da natureza, acreditamos ser válido debater sobre esse silenciamento.

Neste ponto, não é bem esclarecido como os sujeitos compreendem a importância que as disciplinas específicas de biologia denotam em suas experiências no PIBID, o que relacionando com o referencial teórico construído no capítulo 1, compreendemos ocorrer devido a distâncias ainda existentes entre conteúdo das ciências da educação e conteúdo da área específica de formação nos currículos de algumas licenciaturas. Fazendo com que apenas disciplinas que abordam especificamente sobre assuntos das ciências da educação sejam mais bem relacionadas e entendidas pelos sujeitos como contribuintes para suas formações docentes.

Em seus discursos, observamos também uma aparente frustração das/os participantes com relação a algumas disciplinas da área da educação, pois relataram não conseguirem se envolver com elas da maneira que esperavam, com um bom aproveitamento. Em vista disso, notamos nesses trechos que muito foi silenciado, não dito, o que dificulta nosso entendimento acerca de seus descontentamentos. Até que Cecília traz apontamentos: *“Na realidade o curso, a graduação da licenciatura ela tem um fator que quebra, tem uma defasagem muito grande, eu não sei dizer..., mas quando tu chegas no ensino básico é totalmente diferente, tu aprendes os conteúdos na licenciatura, mas tu não aprendes a levá-los ao aluno, tu aprendes para si. Essa diferença, que até eles falam no curso, que a gente tem que saber fazer, essa transformação do conteúdo, mas em nenhum momento a gente aprende isso ... então tem um bloqueio muito grande, uma quebra muito grande”* (Cecília, grifos nossos).

Diante da dificuldade relatada pela participante com relação a como desenvolvermos em uma sala de aula real os saberes vistos na graduação, compreendemos em seu discurso a ausência que ela aparenta sentir quanto à apreenderem mais conhecimentos característicos da profissão docente dentro da universidade. Em seu trabalho, Brando e Caldeira (2009) discutem

pontos que se relacionam com algumas indagações feitas por Cecília, refletindo sobre a atuação docente de professoras/es universitários e suas relações com o ensino:

[...] alguns professores da área de conhecimentos específicos acabam por reforçar a ideia de cientista especialista na medida em que valorizam somente a construção de conceitos, e não o valor social de compartilhar os mesmos com outros níveis de educação formal e com a sociedade como um todo (Brando; Caldeira, 2009, p. 170).

Aqui podemos novamente retomar reflexões já realizadas no capítulo 1, e indagarmos quais as contribuições que as/os professoras/es formadoras das disciplinas de conteúdo das ciências da natureza assumem para a formação docente? É certo que nelas aprendemos apenas para nós mesmos, como compreende Cecília?

Nos cursos de formação docente é imprescindível que teoria e prática se ilustrem no próprio ato educativo das professoras/es formadoras/es, pois como compreende Freire (1996, p. 14) “O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação” (Freire, 1996, p. 14). Assim, é necessário que as/os professoras/es formadoras/es dessas disciplinas desenvolvam também em suas aulas momentos em que seja possível envolver os seus conteúdos junto à ação pedagógica. Mediando as/os licenciandas/os a refletirem e construir suas aprendizagens acerca dos conhecimentos do mundo natural, a partir de realidades concretas e condizentes com o trabalho docente.

Admitimos que essas reflexões reverberam mais questionamentos do que possíveis chegadas de conclusões quanto a essas questões. Pois apesar do discurso de Cecília aparentar significar que seu curso ainda possui algumas disciplinas que são estudadas de maneira fragmentada e com pouca comunicação com os saberes da área da educação, salientamos que o curso de Ciências Biológicas (licenciatura) da UFSC apresenta em seu currículo uma atividade desenvolvida em diversas disciplinas, denominada “Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC)”, já mencionada neste trabalho.

A PPCC teria o papel integrador no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atividade docente, como a reflexão sobre a articulação entre os conteúdos estudados nas disciplinas biológicas e os conteúdos a serem desenvolvidos com as/os estudantes da educação básica. Não deixando esse exercício apenas para o estágio supervisionado realizado ao final do curso (Pereira, 2016). O que nos levaria a outra indagação, como essas ações pedagógicas vêm sendo desenvolvidas na licenciatura?

Em sua dissertação de mestrado, Pereira (2016) discute sobre os objetivos da PPCC e como estas são compreendidas pelas/os professoras/es formadoras/es do curso de Ciências Biológicas da UFSC, em que observamos uma imprecisa compreensão quanto ao que elas/es

entendem e elaboram nesta prática dentro de suas disciplinas. A autora traz algumas justificativas quanto a isso, como desses sujeitos serem em sua maioria egressos de cursos do bacharelado e com poucas participações, enquanto professoras/es universitárias/os, em formações pedagógicas. O que parece diminuir o potencial das proposições, fato reconhecido pelas/os próprias/os professoras/es formadoras/es (Pereira, 2016).

E Cecília completa que: ***Tu não sai pronto, principalmente com os estágios obrigatórios... eles são curtos, cheios de burocracias, pouco tempo que tu passa em sala de aula, eu lembro que quando tive o meu teve greve outra época não tinha professor, então assim, não te dão a experiência necessária pra tu entender a realidade [...] A transposição do conteúdo não é fácil de fazer, porque não é só chegar lá e adaptar pra série, ou tu olhar na BNCC quais conteúdos vão ser, isso daí é fácil, mas isso daí não é dar aula... algumas coisas que tu aprende tu carrega, mas muita coisa tu não consegue levar, porque tá fora da realidade da educação básica, na minha opinião***” (Cecília, grifos nossos).

O “choque de realidade” descrito por Ferreira e Anunciato (2020) nos mostra a distância sentida por professoras/es recém-formadas/os com a realidade escolar, podendo esse momento ser tomado por inseguranças e dificuldades ao início da sua profissão, devido à falta de familiaridade com os contextos reais da escola e o ensino. O que se torna uma situação conflituosa, dado que, segundo Ferreira e Anunciato (2020, p. 423), “o início da carreira é determinante para o futuro profissional, isso porque nesse período vai se estruturando, tendo os saberes e a prática como fundamentos, provocando certezas em relação ao contexto do trabalho docente”.

Ainda analisando os dizeres de Cecília salientamos como ela inicia seu discurso problematizando a questão do curto tempo dedicado ao momento de estágio supervisionado. O que se caracteriza como a única ou mais relevante experiência em território escolar que alguns licenciandas/os possuirão antes de adentrarem a profissão docente. Curiosamente, no início do grupo focal, um dos pontos que a participante reflete, enquanto conversávamos, foi o tempo que as/os bolsistas IDs têm no PIBID. Relatando que: ***"Ficar 18 meses, que é mais de um ano que você fica acompanhando a escola, o dia a dia, a vida do professor, a vida dos alunos, é totalmente diferente... É quase como uma imersão, uma imersão como quando você faz um estágio no bacharel dentro de um laboratório"*** (Cecília, grifos nossos). Neste trecho, compreendemos a questão do tempo de imersão que tiveram no programa como ponto significativo para Cecília, o que ela retoma novamente na próxima questão levantada para os sujeitos, sobre o que gostaram no PIBID.

Ao fim da conversa com grupo focal, como já enunciado, pedimos para que os sujeitos se recordassem de uma experiência dentro do PIBID que mais gostaram, compreendendo algo que fosse mais significativo, dentro do que viveram ao longo do programa e que desejariam compartilhar.

Cecília: *“Então, eu não tenho um dia específico, mas eu acho que foi o tempo... como eu vou te explicar... como pra mim a graduação foi curtinha, todo o tempo que eu estava na graduação eu estava no PIBID [...] eu digo que não teve um momento porque eu não sei dizer quando é que minha ficha caiu, quando eu me vi eu já tinha escolhido seguir aquilo... Então no meio do caminho eu me peguei tendo a certeza de que eu quero trabalhar com a educação, eu quero ser professora, eu quero seguir esse caminho. Eu quero seguir estudando, eu quero fazer uma pós, mas eu sei qual o meu caminho e eu escolhi, eu consegui definir isso por causa da minha experiência com o PIBID. Me ganhou de um jeito que eu não sei dizer, me pegou, me mudou de uma forma [...] eu não me vejo mais fazendo outra coisa e eu tenho certeza que foi no PIBID que isso mudou, não foi na universidade, não foi a licenciatura, não foram as cadeiras, as cadeiras abriram a minha cabeça, algumas fizeram eu imaginar coisas a pensar coisas, mas foi a experiência do PIBID que me deu a certeza do que eu queria seguir [...] Se eu não tivesse entrado no PIBID não sei se minha escolha teria sido tão fácil”* (Cecília, grifos nossos).

Caim descreve o último dia de encontro com as/os estudantes: *“[...] foi quando eles fizeram a apresentação de todos os trabalhos desenvolvidos durante todo o tempo que a gente passou com eles, montaram uns cartazes, apresentaram pra diversas outras turmas da escola, pra diversos outros professores e foi incrível ver como eles se apoderaram de todo o conteúdo que a gente passou, da forma como eles entenderam... conseguiram repassar todo esse conhecimento para as outras crianças, outros alunos mais velhos... outros professores [...] Lidar com eles foi incrível e ainda sinto falta das coisas que eu lembro... realmente o PIBID acabou sendo algo extremamente importante na minha trajetória dentro da graduação e pra minha vida e enfim eu falo dele sempre que posso, é muito bom conversar sobre ele... sinto muita falta tanto dos alunos como dos espaços de formação que o PIBID acabou fornecendo nesse processo. E que muito provavelmente, caso eu escolha seguir dentro da área associada à educação eu não vou ter mais isso, porque... enfim, o mercado de trabalho, as escolas, não é pensado pra que nesses espaços sejam constantes e permitam formações da mesma forma que o PIBID permitia, com essa possibilidade de experimentar coisas e me colocar num espaço em que ainda não seja indicado é possível errar”* (Caim, grifos nossos).

Nesses trechos conseguimos fazer alguns apontamentos com relação a como os sujeitos enxergam a experiência que tiveram, em que destacamos um aparente distanciamento compreendido por Cecília entre o PIBID e a universidade “*não foi na universidade, não foi a licenciatura, não foram as cadeiras*” (Cecília), entoando um sentido dúbio quanto a reconhecer o programa também como parte da sua formação universitária, ou uma experiência externa a ela. Enquanto Caim reforça a relevância de sua experiência para sua trajetória universitária.

Compreendemos a significância de passarem pelo PIBID durante suas formações iniciais, entoando em ambos uma aparente sensibilização quanto a essa experiência, que orientou Cecília a escolher a carreira docente e a Caim, que embora ainda não tendo certeza quanto a isso, enxergar a potencialidade que o programa oportunizou para a sua formação. Em que também lamenta reconhecer ter sido uma experiência muito específica neste campo de formação - questão essa que assumimos ter relacionado com as condições de produção da escola e PIBID Biologia/UFSC 2018-2019.

Perguntamos aos participantes sobre experiências desagradáveis que puderam ser suscitadas ao longo do programa e neste momento tivemos dificuldade em conseguir alguma resposta. Após certa relutância as/os participantes discursam, entretanto, trazendo poucas considerações:

Cecília: “*As lembranças que eu tenho são mais no EBIAS... não me recordo de algo desagradável. Se aconteceu na época não foi algo marcante. Só teve uma coisa, que foi quando a gente participou pela primeira vez do colegiado de classe, lembro que a gente se impactou com o relato dela (alguma professora da escola), meio estereotipado, num lugar de bagunceiro, peste não sei o que*” (grifos nossos) - se referindo a um/a estudante.

Caim: “*Eu acho que eu não tive nenhum momento negativo, porque todas as coisas que vieram com o PIBID eram muito bacanas e vieram como aprendizado e futuros planejamentos sabe... não vou conseguir te dizer*” (grifos nossos).

Como evidenciado ao longo da pesquisa os sujeitos se mostram muito generosos com relação à experiência no PIBID e devido ao tempo em que foram vivenciadas - 2018/2019 - aparenta para nós ser compreensível que as lembranças mais marcantes sejam relacionadas a aspectos mais positivos de suas experiências. O que poderia acontecer do contrário, se suas vivências fossem predominantemente negativas e pouco proveitosas quanto a suas formações e/ou proposições/interações na escola. Caracterizando a única experiência negativa a um discurso isolado realizado por uma professora, em que traz um sentido antigo e/ou retrógrado na maneira de enxergarmos as/os estudantes.

Por fim, questionamos as/os participantes quanto aos principais problemas que puderam identificar enquanto estavam no PIBID:

Cecilia: “[...] *o único problema que eu vejo é que ela não é aberta a todos os alunos da licenciatura, porque vivenciar o dia a dia é muito mais importante do que só ficar na teoria. Acho que o curso de graduação tinha que se renovar e ter muito mais PIBIDs do que tem... e aumentar a bolsa dos estudantes, que pelo amor de deus (as/os participantes riem)*” (grifos nossos).

Caim: “*Talvez inserir mais momentos de formação com os outros PIBIDs para ampliar mais as trocas*” (grifos nossos) - Caim também declara a ampliação do tempo dedicado ao PIBID e presenças nas escolas.

Para finalizarmos a discussão retomamos aos aspectos formativos com relação à formação inicial, em que a necessidade em possibilitar espaços propícios para o exercício da *práxis* pedagógica é suscitado pelas/os participantes, não ditos diretamente pelo conceito em si, mas por meio de seus discursos que ressoaram sentidos valorosos quanto à experiência que tiveram. Caracterizando o PIBID como um espaço em que puderam vivenciar como professoras/es relações com as/os estudantes e escola, explorar metodologias e fortalecer a construção de suas identidades docentes.

Todavia, com relação a ampliação dos PIBID e suas bolsas - na época com valor de R\$ 400,00 reais (quatrocentos reais) - devemos compreender que como uma Política Nacional criada pelo Ministério da Educação, esta, é concebida por meio de aberturas de editais e citando as palavras de Cecília “*cheios de burocracias*” até chegarem de fato nas universidades e licenciandas/os. Portanto, valorizarmos programas que denotam sentidos inovadores para a formação docente como o PIBID é potencializador, para que mais sujeitos venham a buscar se desenvolverem como professoras/es nesses espaços e possibilitarmos sua difusão entre licenciaturas e escolas, revelando desta forma a importância interinstitucional que o programa carrega.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio dos dizeres dos sujeitos compreendemos uma ampliação quanto aos sentidos que estes desenvolveram com relação às suas formações docentes, após experienciar o PIBID Biologia/UFSC 2018-2019. Dessa forma o programa possibilitou uma série de vivências acerca da familiaridade com o território escolar, saberes experienciais e teóricos sobre a profissão

docente, metodologias de ensino que incluíssem as/os estudantes e suas especificidades, como também, formas mais humanizadas em compreender o trabalho docente.

Embora a pesquisa contemple apenas alguns dos aportes da Análise de Discurso (AD), compreendemos sua relevância na produção desta pesquisa. Considerarmos a “*não transparência da linguagem*” e os sentidos sócio-históricos, ideológicos que os dizeres dos sujeitos carregam, nos orientaram a desenvolvermos uma análise contextualizada, em que buscamos ser condizentes com as condições de produção expostas. Da mesma maneira que, por meio do Mecanismo de Antecipação nos atentamos a possíveis inclinações de sentidos e expectativas que as/os participantes pudessem tentar direcionar durante a conversa. O que entendemos ocorrer em grande parte pelo caráter sempre favorável que seus discursos ressoavam sobre o PIBID, e que podem ser “relevados” pelo tempo em que vivenciaram o programa (2018-2019), como já refletido nos últimos parágrafos da discussão deste trabalho. Como também, a aparente expectativa em relação ao que poderiam responder em algumas perguntas feitas no grupo focal, como se precisassem direcioná-las sempre à área de conhecimentos específicos das ciências da educação.

Com isso, reforçamos que apenas o fato das/os participantes estarem em contato com uma escola não contribuiu para os seus desenvolvimentos pedagógicos na vivência que tiveram no PIBID, suas experiências possuem um sentido específico quanto ao coletivo das/os professoras/es formadoras/es que tiveram (supervisoras e coordenadoras/es) e que dispunham de repertórios significativos acerca da área da educação; a cultura escolar da EBIAS que se constitui por meio de um viés colaborativo e articulado de seu trabalho docente; bem como a infraestrutura e recursos disponíveis da escola, os quais foram importantes para que as atividades fossem desenvolvidas.

A valorização que os sujeitos incitam referente às atividades, palestras e seminários que se relacionavam com os saberes docentes é evidente em seus discursos, o que compreendemos ocorrer principalmente com relação às proposições que eram desenvolvidas no Grupo Geral. Em que assuntos mais relacionados à profissão docente, como compartilhamento de experiências entre professoras/es formadoras/es e bolsistas IDs e/ou trocas com suas/seus colegas IDs demonstraram tomar um interesse a mais dos sujeitos. Denotando para nós uma aparente ausência e/ou pouca presença desses assuntos sendo abordados na vivência universitária das/dos participantes.

Percebemos a influência formativa que a escola EBIAS traz para suas experiências, sobre a qual vemos a intrínseca articulação entre metodologias e formas de trabalho - estas descritas no PPP da escola - sendo desenvolvidas pelas/os bolsistas IDs em suas proposições

com as/os estudantes. Aqui, destacamos suas compreensões sobre a importância da educação inclusiva para a prática docente, emergindo repetidamente em seus dizeres ao longo dos discursos. Mesmo não citado nominalmente pelas/os participantes, o modelo DUA (Desenho universal para aprendizagem) aparece nitidamente direcionando seus olhares para as/os estudantes da escola. Entendendo também como a escola foi um local de construção teórica em suas experiências, não sendo compreendida apenas como um espaço para uma aplicação prática, mas de aprendizado e compartilhamento de saberes experienciais e teóricos.

Evidenciamos a influência da escola no tocante às suas relações, compreendidas pelos sujeitos como uma relação construída de maneira não hierárquica com as/os estudantes, profissionais e comunidade do bairro da EBIAS. Reconhecendo as potencialidades que uma cultura escolar comprometida com uma “Gestão compartilhada” pode acarretar nos territórios escolares. Diante disso, acreditamos que este movimento contribuiu para a subversão de memórias discursivas pouco valorosas sobre as vivências docentes, incorporando nos sujeitos outros sentidos e possibilidades no que concerne ao trabalho docente.

Nessa conjunção, as/os bolsistas IDs puderam desenvolver relações construtivas com as/os estudantes, através de mediações bastante próximas com a turma do 4º ano, muito devido à metodologia empregada (DUA) e ao número de bolsistas - quatro bolsistas IDs - envolvidas/os nas proposições. As atividades realizadas dividindo a turma em pequenos grupos de estudantes aparenta ter se mostrado importante para a construção de vínculos afetivos, auxiliando também as/os participantes a vivenciarem em suas experiências docentes relações mais horizontais com as/os estudantes.

Salientamos a sistematização dos planejamentos que eram desenvolvidos junto à supervisora (professora de ciências), sendo estes contínuos e conectados com as proposições almejadas para o eixo temático - Ambiente e Sustentabilidade - em que as/os bolsistas IDs não entravam apenas como um reforço para a supervisora (professora de ciências), mas como colaboradoras/es ativas/os do que era elaborado e realizado com as/os estudantes.

Em virtude disso, verificamos o estreito envolvimento da supervisora (professora de ciências) em toda a experiência vivenciada pelos sujeitos, sendo relevante para conhecerem saberes experiências do trabalho docente feito na EBIAS – onde também dispunham de um campo de aprendizagem para desenvolverem suas autonomias e explorarem suas identidades docentes, visto a liberdade suscitada em seus discursos, em poderem escolher os temas desenvolvidos e as formas que eles seriam trabalhados com as/os estudantes. Compreendemos aqui o protagonismo descrito por Nóvoa (2019a) que a supervisora (professora de ciências)

assume, “[...] *ela nos deu atenção*” as/os orientando e incentivando durante seus percursos formativos no PIBID.

No entanto, observamos alguns silenciamentos quanto a compreenderem relações de teoria e prática em suas experiências formativas no programa, em que contribuições das disciplinas das ciências da natureza não são bem esclarecidas em suas vivências no PIBID, mesmo que tenham desenvolvido temáticas como “lixo e resíduos” e “biodiversidade” e concluírem que as/os estudantes se “*apoderaram do conteúdo*”. Como estes foram transpostos?

Embora não ditas, significamos em seus discursos a possível existência da articulação entre conhecimentos de ciências estudados na universidade com suas experiências no PIBID, que talvez as/os participantes não conseguiram identificar, ou apenas não consideraram relevantes para o trabalho educativo que desenvolveram. Contudo, acreditamos ser válido retomarmos a discussão e refletirmos os sentidos dessa questão: Por que as disciplinas de conteúdos das ciências da natureza foram silenciadas em seus discursos? Enquanto que as/os participantes puderam visualizar articulações entre teoria e prática e contribuições em suas experiências no PIBID com relação aos conteúdos das ciências da educação?

Quanto a isso vale lembrar que muitos dos temas desenvolvidos com as/os estudantes do 4º ano da EBIAS surgiram das indicações das/os IDs, referente a suas aproximações com cada conteúdo da biologia, estudados e vivenciados em suas aulas da graduação, laboratórios, por exemplo. O que compreendemos ocorrer pela aparente fragmentação e pouca articulação dos conhecimentos presentes nos cursos de licenciatura, ainda muito influenciados pelo esquema “3+1”, fazendo com que umas e não outras disciplinas sejam reconhecidas como contribuintes para nossa formação como professoras/es, o que é errôneo, como já exposto neste trabalho.

Por fim, estimamos que os discursos produzidos nesta pesquisa foram suficientes para compormos nossas reflexões. Compreendendo que o PIBID Biologia/UFSC 2018-2019 incitou sentidos que acreditamos terem sido incorporados nas memórias discursivas das/os participantes, em que após quatro anos da experiência vivida conseguimos expressar sua influência nos repertórios de vida e de trabalho docente de Caim e Cecília. Em que, também sendo uma participante desta experiência, pude compreender de maneira mais contextualizada o que foi realizado, significando a importância de direcionarmos nossa formação mais para a educação básica e propormos mais espaços formativos como o PIBID Biologia/UFSC 2018-2019.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1319-1335, 2010. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBsj9L6Rv38CGWcnq7Kn/?lang=pt&format=pdf>  
Acesso em: 30 Abr. 2023.
- ARAÚJO, W. S.; ÁVILA, D. R.; FALEIRO, F. A. M. V.; E COSTA, R. M. Formação Acadêmica e identidade profissional de formandos do curso de Ciências Biológicas do ICB/UFG. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 243, 2008. DOI: 10.5216/rp.v18i2.3415. Disponível em:  
<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/3415>. Acesso em: 30 Abr. 2023.
- ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020. Disponível em:  
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>  
Acesso em: 30 Abr. 2023.
- BARBOSA, Daniela Almeida; DE SOUSA MUNIZ, Simara. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 12, p. 318-330, 2022. Disponível em:  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7110> Acesso em: 19 Jun. 2023.
- BRASIL. **Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino do Território Brasileiro. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2003. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1) Acesso em: 19 Jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da educação. **Portal MEC. Portaria normativa N° 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 10 Jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portal MEC. Educação inclusiva: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Janeiro de 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf> Acesso em: 19 Jun. 2023.
- BRASIL. **Lei N° 11.645 de 10 março de 2008**. Dispõe sobre obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena " no currículo oficial da Rede de Ensino do Território Brasileiro. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) Acesso em: 19 Jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução N° 510, de 07 de Abril de 2016**. Dispõe sobre as orientações éticas para pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais realizadas com humanos. Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 19 Jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, Abr. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 19 Jun. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep**. Ensino a distância cresce 474% em uma década. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada> Acesso em: 18 Jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 10 Jan. 2022.

BRASIL. **Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-portaria-capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa-pdf> Acesso em: 10 Jan. 2022.

BEZERRA, Davi Mota et al. A práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no Pibid/pedagogia da Urca. Anais VI JOIN/Brasil–Portugal, Campina Grande: **Realize Editora**, 2019. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO\\_EV124\\_MD1\\_SA33\\_ID360\\_08082019201600.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA33_ID360_08082019201600.pdf) Acesso em: 18 Jun. 2023.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34426298/Artigo\\_28-libre.pdf?1407869266=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO\\_ESTAGIO\\_NA\\_FORMACAO\\_DOCENTE\\_da\\_teorja.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34426298/Artigo_28-libre.pdf?1407869266=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_ESTAGIO_NA_FORMACAO_DOCENTE_da_teorja.pdf) Acesso em: 08 Mai. 2023.

BRANDO, Fernanda da Rocha; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 01, p. 155-173, 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100010&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100010&script=sci_abstract). Acesso em: Acesso em: 06 Mai. 2023.

BREMM, Daniele; DA COSTA GÜLLICH, Roque Ismael. Sistematização de experiências: conceito e referências para formação de professores de ciências. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3,

p. 553-573, 2020. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10788/7685>

Acesso em: 18 Jun. 2023.

BRUNS, Juliana Pedroso; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação de professores no PIBID: mapeamento das teses publicadas no Brasil no período de 2010 a 2019.

**Teoria e Prática da Educação**, Blumenau, v. 24, n.1, p. 133-155, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51034/751375152314>. Acesso em: 15 Jan. 2022.

CARDOSO, Alviani Terezinha Kunzler. **Motivação dos alunos do ensino médio: O que a escola e o BIO-PIBID tem a oferecer?**. Trabalho de Conclusão de Curso.

Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/174795/TCC%20Alviane.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 Dez. 2021.

DA SILVA DINIZ, Renato Eugênio; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia.

**Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 381-394, 2020. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7355/pdf> Acesso em: 08 Mai. 2023.

DE ALMEIDA, Maria José PM; SORPRESO, Thirza Pavan. Memória e formação discursivas na interpretação de textos por estudantes de licenciatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 1, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3986/2550>. Acesso em: 25 Ago. 2023.

DE MATTOS, Kéli Renata Corrêa; AMESTOY, Micheli Bordoli; DE TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant. O Ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 18, n. 40, p. 22-34, 2022. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8631186>. Acesso em: 06 Mai. 2023.

DE SOUZA PACHECO, Willyan Ramon; DA SILVA BARBOSA, João Paulo; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, n. 2.0, 2019.

Disponível em:

<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 25 Mar. 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225. Editora UFPR, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 09 Mar. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 421-459, 2020. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5413/47967219>. Acesso em: 26 Ago. 2023.

FLÔR, Cristhiane Cunha; SOUZA, Suzani Cassiani de. Quando o dizer de um sujeito é objeto de pesquisa: contribuições da Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 10, p. 63-78, 2008 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/DW36YtVKtb83TpxSTtLNypN/?lang=pt> Acesso em: 25 Mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica – **Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação**. Florianópolis, SC. 2016. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27\\_09\\_2019\\_7.20.09.e37692d403fcdd97a84c5c7aa507172.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27_09_2019_7.20.09.e37692d403fcdd97a84c5c7aa507172.pdf) Acesso em: 20 Jun. 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico EBIAS**. Florianópolis: Escola Intendente Aricomedes da Silva, 2019. Acesso em: 25 Mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico EBIAS**. Florianópolis: Escola Intendente Aricomedes da Silva, 2022. Acesso em: 20 Jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. 1967. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1128/2/FPF\\_OPF\\_01\\_0018.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1128/2/FPF_OPF_01_0018.pdf) Acesso em: 08 Mai. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 08 Mai. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – 25ª ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 08 Mai. 2023.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 9ª edição, Paz e Terra. (O Mundo, Hoje, v.10), São Paulo, SP, 2002.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, p. 55-70, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/?lang=pt>. Acesso em: 09 Jun. 2022.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2016. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653457/mod\\_data/intro/A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20paulo%20freire.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653457/mod_data/intro/A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20paulo%20freire.pdf) Acesso em: 08 Mai. 2023.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 97-114, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n27/n27a04.pdf> Acesso em: 08 Mai. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; GIMENES, Nelson Antonio Simão; UNBEHAUM, Sandra G. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, p. 95-138, 2008. Disponível em: [http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/estudo\\_for\\_macao.pdf](http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/estudo_for_macao.pdf) Acesso em: 08 Mai. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf> f. Acesso em: 09 Fev. 2023.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=pdf>

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ**, p. 24-54, 2014a. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823/2700> Acesso em: 08 Mai. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão; FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, 2014b. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 09 Fev. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: **UNESCO**, p. 188, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 15 Jan. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: Políticas e programas. *Revista Paradigma*, São Paulo, Vol. XLII, Nro. **Extra2: Políticas, Programas e Práticas**, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6527/bb67c47597606ab9e128df2d05888a923828.pdf> f. Acesso em: 09 Fev. 2023.

GILOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 Jun. 2023.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS–Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290. São

Paulo/SP. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/417/423>. Acesso em: 03 Mai. 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. Ed. Especi, p. 141-162, 2019. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687/615> Acesso em: 14 Jun. 2023.

JARA, Oscar. Sistematização de Experiências:: Uma proposta enraizada na história Latino Americana. **Revista Estudos do Sul Global**, v. 1, n. 2, 2021. Disponível em: <https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/55/60> Acesso em: 06 Abr. 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012> Acesso em: 06 Abr. 2023.

MACHADO, Maria Helena; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva. Da “LDB” dos anos 1960 à BNCC de 2018: breve relato histórico do ensino de biologia no Brasil. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 12 | Nº. 27 | Maio/Ago, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8589/pdf> Acesso em: 06 Abr. 2023.

MARÍN, Yonier Alexander Orozco. O ensino da biodiversidade: tendências e desafios nas experiências pedagógicas. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, **Ens Aprend Cienc**, v. 12, n. 2, p. 173-185, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6750745> Acesso em: 16 Ago. 2023.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de educação**, Bragança, Vol 2(2), 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>. Acesso em: 09 mar. 2022.

MENDONÇA, Liz Batista; SOARES, Moisés Nascimento. Influência do PIBID-UESB na construção da identidade docente de licenciandos de Ciências Biológicas. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 2, n. 2, 2017. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Publicação: março, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/3295/2747>. Acesso em: 21 Dez. 2021.

MORAES, Henaldo Barros; ARAÚJO, José Carlos Sousa. Cursos de licenciatura na modalidade da EAD nas IES públicas e privadas (2015-2019): número de matrículas e de polos. **Revista Profissão Docente**, v. 21, n. 46, p. 01-13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1417/1497> Acesso em: 06 Abr. 2023.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylio Laganá; DE MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010. Disponível

em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728/7295>  
Acesso em: 30 Abr. 2023.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>  
Acesso em: 30 Abr. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/abstract/?lang=pt>  
Acesso em: 13 Jun. 2022.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84> Acesso em: 16 Mai. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos. 12ª edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2015.**

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. Uma interpretação da educação em ciências no Brasil a partir da perspectiva do currículo como prática cultural. **APeDuC Revista-Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 30-40, 2020. Disponível em: <https://apeducrevista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/78/2> Acesso em: 16 Mai. 2023.

PEREIRA, Beatriz et al. Entre concepções e desafios: a prática pedagógica como componente curricular na perspectiva de professores universitários de ciências biológicas. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172254/343059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 Nov. 2021.

PIRES, Carlos Danilo de Oliveira. **O papel do PIBID na formação de graduandos em Ciências Biológicas da UFSC:** percepção de bolsistas de iniciação à docência. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132761/CarlosPires%20A5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 Dez. 2021.

REIS, Elaine Cristina; LABIAK, Fernanda; LOIO, Milene P. Docência compartilhada na EAD. **In: ESUD 2014 - XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (UNIREDES)**. Florianópolis. 2014. Disponível em: <http://www.esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128060.pdf>. Acesso em: 03 Jun. 2022.

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; SILVA, Rosângela Marion da; SEHNEM, Graciela Dutra. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786. Santa Maria/RS. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznmfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 Jun. 2022.

RIBEIRO, Luana Leal; DA SILVA, Renata Maldonado. A educação especial as políticas educacionais brasileiras: Uma abordagem histórica. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 21-21, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3073> Acesso em: 18 Jun. 2023.

ROCHA, André Luís Franco da et al. A constituição desumanizadora da docência universitária em Ciências Biológicas. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205579/PECT0390-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 20 Out. 2023.

ROQUEJANI, Ticiano Couto; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. **O desenho universal para a aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental**. Curitiba: CRV, p. 59 - 80, 2018.

SANTOS, Maria Lucia; PERIN, Conceição Solange Bution. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Versão On-line ISBN**, p. 978-85, 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_fafipa\\_ped\\_artigo\\_maria\\_lucia\\_dos\\_santos.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf) Acesso em: 18 Jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3978602/mod\\_resource/content/1/Saviani\\_Pedagogia%20historico%20cr%C3%ADtico%20rev%20binac%20bra%20argent%2014.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3978602/mod_resource/content/1/Saviani_Pedagogia%20historico%20cr%C3%ADtico%20rev%20binac%20bra%20argent%2014.pdf) Acesso em: 09 mar. 2022.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: [http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf) Acesso em: 18 Jun. 2023.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2/3, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123/226> Acesso em: 18 Jun. 2023.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 125-135, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n112/n112a06.pdf> Acesso em: 30 Abr. 2023.

SILVA, Vania Fernandes; BASTOS, Fernando. Formação de professores de ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6170838>. Acesso em: 13 Mar. 2023.

SILVA, Amanda Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 16, p. 130-141, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/535>. Acesso em: 30 Abr. 2023.

SILVÉRIO, Franklin Deller; OLIVEIRA, André Luiz. O que tem a nos dizer os trabalhos sobre o PIBID e o ensino de ciências e biologia publicados no ENPEC 2015. **Revista Ciências & Ideias**. Maringá, Vol 8, N.2. Universidade Estadual de Maringá, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322776346\\_](https://www.researchgate.net/publication/322776346_). Acesso em: 21 Dez. 2021.

UFSC, Pibid. **Reunião geral Pibid Bio**. 1 de outubro de 2018. Acesso em: 03 Ago. 2023.

UFSC, Pibid. **Projeto Institucional PIBID UFSC/2020**: Resumo do projeto institucional. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: [https://pibidteste.paginas.ufsc.br/files/2020/06/Projeto-Institucional-PIBID\\_2020\\_20-fev.pdf](https://pibidteste.paginas.ufsc.br/files/2020/06/Projeto-Institucional-PIBID_2020_20-fev.pdf). Acesso em: 26 Jan. 2022.

TEIXEIRA, Lia Cardoso Rocha Saraiva; OLIVEIRA, Ana Mourão. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 7, p. 220-242, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/WT7Lh8XXDbHkHkDNBMZg4pM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 Abr. 2023.

VECCHIA, Marisa Formolo Dalla. UMA POLÍTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARADIGMA DA ECOLOGIA. pág. 51. ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel. **A formação de professores na contemporaneidade**: perspectivas interdisciplinares. Lajeado: Ed da UNIVATES, 2017. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/files/2017/09/a-formacao-de-professores-ebook.pdf>. Acesso em: 24 Abr. 2022.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 739-763, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 30 Abr. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf> Acesso em: 30 Abr. 2023.

ZIMMERMANN, Narjara; SILVA, Henrique César da. O MECANISMO DE ANTECIPAÇÃO APLICADO À ANÁLISE DISCURSIVA DE ENTREVISTAS: IMAGINÁRIOS DE LEITURA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA<sup>1</sup>. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 16, p. 33-52, 2014. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/epec/a/GqkTbTg7CfbhYcccNVQwjwJ/?lang=pt> Acesso em: 18 Jun. 2023.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016****Universidade Federal de Santa Catarina****Centro de Ciências Biológicas (CCB)****Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Ciências Biológicas**

**Título:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço formativo - um olhar para o subprojeto PIBID biologia UFSC

**Pesquisadora:** Pamela da Silva Melo

**Pesquisadora responsável e Orientadora:** Mariana Brasil Ramos

**Co-Orientadora:** Natjara Zimmermann

Convido você, ex-bolsista PIBID Biologia UFSC - Edital 2018 a participar do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC. Me proponho a investigar o processo de formação que você teve, ao passar pelo PIBID, e assim, sistematizar uma análise crítica-reflexiva a partir de seu relato, que espero que se sinta confortável em compartilhar.

A pesquisa se relaciona com a área da educação e tem como apoio o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED), onde minha orientadora é lotada e a Coordenação do Curso de Ciências Biológicas da UFSC, no qual desenvolvo meu TCC.

Para a realização desta pesquisa, pretendo organizar um encontro presencial com os participantes do subgrupo que atuaram no 4º ano, sob a técnica de grupo focal. Um grupo focal é uma reunião que tem como objetivo fazer com que os participantes discutam sobre um tema em específico, o que pode trazer muitas informações para minha pesquisa.

O encontro será realizado no Campus de Florianópolis/SC, onde será agendado data, local e horário, caso aceite participar. Se não for possível para os participantes se encontrarem

presencialmente, o encontro se dará de maneira remota, através de uma plataforma de videoconferência, como o RNP UFSC, ou Google Meet, ou o Zoom.

Para o dia do encontro, terei um roteiro com perguntas e desejamos que a reunião proporcione uma discussão com duração de em média 2 a 4 horas, onde ocorra uma troca de experiências do que foi vivenciado na época. E para este fim, gostaria de pedir sua autorização, para que o encontro seja gravado e que eu faça a transcrição dos relatos feitos. Os resultados desta pesquisa não pretendem ser compartilhados de maneira individual e/ou coletiva para os participantes em questão, porém eles poderão ser vistos após a apresentação e entrega do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da pesquisadora, o que está previsto para o final do primeiro semestre de 2023 (2023.1). Seguem abaixo outras informações importantes:

- O projeto é orientado pela Resolução N° 510, de 07 de Abril de 2016, disponível em: [Reso510](#), que propõe diretrizes para que seja realizado pesquisas, na área de ciências humanas, de maneira ética com os participantes envolvidos.
- A sua participação na pesquisa é totalmente voluntária;
- Para o caso de não participação, desistência ou retirada de consentimento em relação ao uso de seus dados (relatos coletados) não haverá prejuízos no que se refere a futuros vínculos com a UFSC;
- Caso algum participante se sinta pressionado com as questões, realizaremos pausas ao longo do encontro, para evitar desgaste ou cansaço, para minimizar desconfortos ao longo da reunião;
- A pesquisa não traz nenhum benefício direto ao participante, porém pode contribuir para que vocês reconheçam a importância das ações desenvolvidas no projeto e reflitam sobre seu papel formativo.
- Os riscos da participação neste estudo são mínimos, porém há o risco de quebra de sigilo, ainda que involuntário e não intencional, caso os participantes sejam reconhecidos por suas falas.
- Este documento assegura a privacidade, sigilo e confidencialidade dos dados obtidos dos participantes;
- A pesquisa não prevê nenhum tipo de pagamento para as pessoas que se comprometerem em participar, não havendo também custos direcionados aos participantes, relacionados aos procedimentos envolvidos na pesquisa;
- Este documento assegura que gastos do participante e seu(s) acompanhante(s) que eventualmente e comprovadamente sejam relacionados à participação na pesquisa, serão ressarcidos no cumprimento da legislação atual;

- Havendo eventuais danos decorrentes da pesquisa, os participantes terão direito a indenização, conforme a legislação vigente;

Por fim, é esclarecido que esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), sendo este, um órgão que auxilia para que pesquisas sejam realizadas de maneira responsável, defendendo os interesses, integridade e dignidade de seus participantes, para que assim, a pesquisa seja desenvolvida dentro de padrões éticos.

Caso surjam dúvidas do participante em relação a aspectos éticos envolvidos na pesquisa, o CEPSH-UFSC possui para contato o e-mail (cep.propesq@contato.ufsc.br) e telefone Institucional: (48) 3721-6094, com horário de atendimento de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12 e das 14:00 às 18 horas. Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina / Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPSH; Reitoria II - R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 7º andar, sala 701, Trindade, 88040-400 – Florianópolis – SC. Para quaisquer aspectos técnicos, o contato deve ser com as pesquisadoras.

Eu,

RG

\_\_\_\_\_, fui devidamente esclarecido em relação ao projeto de pesquisa “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço formativo - um olhar para o subprojeto PIBID biologia UFSC” e concordo em participar.

\*Todas as páginas devem ser rubricadas pelo participante e pelo pesquisador.

, ..... de ..... de 2023

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador  
[pamela\\_melo.s@outlook.com](mailto:pamela_melo.s@outlook.com)

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL



I

**Universidade Federal de Santa Catarina**

**Centro de Ciências Bioógicas (CCB)**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Ciências Biológicas**

**Título:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço formativo - um olhar para o subprojeto PIBID biologia UFSC

**Pesquisador:** Pamela da Silva Melo

**Pesquisadora responsável e Orientadora:** Mariana Brasil Ramos

**Co-Orientadora:** Narjara Zimmermann

### **Roteiro para realização do grupo focal**

#### **1) Formação (trajetória antes PIBID e pós PIBID);**

- Como se deu a opção pelo curso de graduação? Ao entrar no curso, pensavam em seguir quais caminhos na biologia? A licenciatura era uma opção?
- Relatem suas trajetórias no curso de Ciências Biológicas (Se pergunta: Quais foram as principais experiências que você vivenciou ao longo do curso? Se não explicitar: Quais experiências tiveram relação à educação - no curso, ou na UFSC?)
- Antes do PIBID, estavam envolvidos em outros projetos dentro da universidade? (Quais, fazendo o que?)
- Por quais motivos se inscreveram no programa? Quais eram as expectativas em relação a ele?
- O PIBID foi a primeira experiência na área de educação/ensino que tiveram? (se não, talvez perguntar por semelhanças e diferenças entre as experiências)

**2) Sobre a organização, vivências e contribuições PIBID, dividido em 6 subtópicos:**

2.1) Aspectos formativos, em especial sobre as reuniões gerais e discussões;

- Contem um pouco sobre como era a organização do PIBID.
- O que achavam dos encontros com o grupo geral?
- Quais temas ou discussões das reuniões gerais foram mais interessantes? Por quê? (houve discussões sobre inclusão? seleção de conteúdos? educação ambiental? educação sexual? violência na escola? lembrar outras discussões...)
- Se recordam de alguma formação e/ou seminário que ficou marcado nesses momentos com o grupo geral? (porque achou muito interessante, porque houve alguma discussão polêmica ou novidade)

2.2) Relação à escola e espaços;

- Como foi a entrada de vocês na escola?
- A escola possuía uma estrutura bacana para trabalhar com os (as) estudantes? Conte um pouco sobre como se lembram do espaço.
- Como era a relação com a comunidade escolar? (diferentes pessoas que circulavam ali). O que você aprendeu com a comunidade escolar?

2.3) Planejamento e relação com a supervisora;

- Lembram como era a organização do subgrupo? (em relação ao que era feito na escola) Como era o acompanhamento das atividades do PIBID? Como eram realizados os planejamentos (seleção de conteúdos, escolhas metodológicas, propostas de avaliação, etc.)
- Como foi para vocês acompanharem uma professora já atuante dentro da rede pública de ensino?
- Como vocês viam a relação da professora supervisora com: vocês mesmos; estudantes da escola; coordenadora do projeto; outras pessoas que puderam observar no contexto do PIBID.

2.4) Atividades e relações/interações com estudantes;

- Como era a relação com os (as) estudantes? Lembra de algum momento marcante para você nesse sentido?
- Como eram realizadas as atividades com os (as) estudantes? Como vocês enxergavam a relação dos (das) estudantes com temas de ciências abordados por vocês?
- O que vocês aprenderam com eles?

### 2.5) Influência da formação curricular ou da UFSC:

- Você entende que as disciplinas da graduação tiveram influência sobre sua atuação no PIBID? Quais? Conte um pouco sobre estas influências?
- Houve outros espaços da UFSC que você acredita terem contribuído para a sua atuação no PIBID? Quais? Como?
- Que abordagens teóricas do campo da Educação você sente que usou nas suas experiências no PIBID?

### 2.6) Contribuições;

- Relate uma experiência dentro do PIBID que mais gostou, que foi mais significativa (algo mais aberto); Por que gostou especificamente disso?
- Houve alguma experiência que considerou desagradável? Por quê?
- Quais foram as principais contribuições das vivências no PIBID para a sua formação docente?
- Quais são os principais problemas que você identificou nessa experiência?
- O que fazem atualmente? Há algum impacto da vivência no PIBID na sua atual prática?