



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**BRUNNA ELLEN SANTOS DE OLIVEIRA**

**EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA EDUCATIVA AO LONGO DA  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: QUE SABERES DOCENTES  
FORAM POSSÍVEIS CONSTRUIR?**

**CAMPINA GRANDE  
2020**

BRUNNA ELLEN SANTOS DE OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA EDUCATIVA AO LONGO DA  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: QUE SABERES DOCENTES  
FORAM POSSÍVEIS CONSTRUIR?**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em ciências biológicas.

**Área de concentração:** Ensino de Ciência

**Orientadora:** Profa. Dra. Michelle Garcia da Silva

**CAMPINA GRANDE  
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48e Oliveira, Brunna Ellen Santos de.  
Experiências com a prática educativa ao longo da licenciatura em ciências biológicas [manuscrito] : que saberes docentes foram possíveis construir? / Brunna Ellen Santos de Oliveira. - 2020.  
30 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde , 2020.  
"Orientação : Profa. Dra. Michelle Garcia da Silva , Coordenação de Curso de Biologia - CCBS."  
1. Formação inicial. 2. Saberes docentes. 3. Prática docente. 4. Formação docente. I. Título  
21. ed. CDD 370.71

BRUNNA ELLEN SANTOS DE OLIVEIRA

EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA EDUCATIVA AO LONGO DA LICENCIATURA EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: QUE SABERES DOCENTES FORAM POSSÍVEIS  
CONSTRUIR?

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso em licenciatura em ciências biológicas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em ciências biológicas.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 30 de outubro de 2020

**BANCA EXAMINADORA**



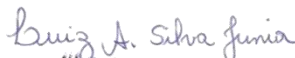
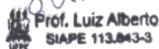
---

Profa. Dra. Michelle Garcia da Silva (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profa. Dra. Roberta Smania Marques  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

---

Prof. Dr. Luiz Alberto da Silva Junior  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Aos meus pais, por sempre me apoiar e  
batalhar tanto pela minha educação,  
DEDICO.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	6
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	7
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	10
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	12
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
REFERÊNCIAS .....	26

## EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA EDUCATIVA AO LONGO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: QUE SABERES DOCENTES FORAM POSSÍVEIS CONSTRUIR?

Brunna Ellen Santos de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo do trabalho é fazer um relato sobre a formação inicial de uma licencianda do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual da Paraíba com foco em episódios que foram importantes para refletir sobre a prática educativa. O trabalho é de abordagem qualitativa e trata-se de um relato de experiência elaborado sob influência do recurso da narrativa autobiográfica. O relato foi organizado em quatro etapas, sendo elas: (1) o Pró-ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio da UEPB; (2) o estágio supervisionado I; (3) o estágio supervisionado II e (4) a Residência Pedagógica. Para cada uma das etapas foram listados episódios considerados marcantes e peculiares, em seguida foram feitas narrativas autobiográficas sobre cada episódio. Para a análise dos episódios foram utilizados os saberes necessários à profissão docente como referencial teórico. A partir disso, foi possível identificar que as narrativas estão associadas de diferentes formas aos saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da formação profissional. Isso serviu para clarificar alguns pontos do processo de formação, assim como levantar aspectos e discussões acerca da formação inicial.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Saberes docentes. Prática docente

### ABSTRACT

The objective of the work is to report on the initial training of a graduate student in the biological sciences course at the State University of Paraíba with a focus on episodes that were important to reflect on educational practice. The work has a qualitative approach and it is an experience report elaborated under the influence of the autobiographical narrative. The report was organized in four stages, namely: (1) the Pro-ENEM - UEPB National High School Exam; (2) supervised internship I; (3) the supervised internship II and (4) the Pedagogical Residence. For each of the stages, episodes that were considered remarkable and peculiar were listed, and then autobiographical narratives about each episode were made. For the analysis of the episodes, the knowledge necessary for the teaching profession was used as a theoretical framework. From this, it was possible to identify that the narratives are associated in different ways to experiential knowledge, curricular knowledge, disciplinary knowledge and knowledge of professional training. This served to clarify some points of the training process, as well as to raise aspects and discussions about initial training.

**Keywords:** Initial formation. Teaching knowledge. Teaching practice.

## 1. INTRODUÇÃO

A trajetória da formação de professores no Brasil foi influenciada por diversos fatores históricos, econômicos e políticos. A começar com a chegada dos jesuítas que impregnaram os princípios cristãos na educação brasileira. Logo, os primeiros professores brasileiros receberam uma formação baseada nos padrões e interesses da sociedade europeia cristã (VIEIRA, GOMIDE, 2008).

Ainda sobre os aspectos históricos da formação docente, Gatti (2010) explica que no final do século XIX houve a criação das Escolas Normais para a formação de docentes que iriam ensinar as “primeiras letras”, enquanto que a formação através de cursos regulares e específicos só começou no início do século XX com intuito de formar professores para trabalhar no “secundário”. A autora também afirma que a formação em nível superior só começou a ser exigida a partir da criação da Lei n. 9.394 de 1996, antes dela, o professor não era obrigado a ter curso de licenciatura.

A partir desse breve contexto, é possível perceber que a história da formação de professores passou por várias mudanças. E tratando-se da área pedagógica que inicialmente era ausente, ela foi sendo introduzida aos poucos nas políticas e discussões sobre a formação de professores (BORGES, AQUINO, PUENTES, 2011). Diante disso, é necessário reforçar a importância da criação da Lei n. 9.394/96 para a profissionalização da formação docente. Essa lei determina as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo as regras para os profissionais da educação. Nos artigos 62 e 63 da Lei n. 9.394/96, podemos encontrar alguns aspectos importantes em relação a formação dos professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Além disso, também foi importante a criação das Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação de professores da educação básica. Esse documento que surgiu em 2002, esclarece as regras para a construção dos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior. Elas trazem uma série de princípios, fundamentos e procedimentos que devem guiar as organizações institucionais e curriculares dos estabelecimentos de ensino superior e precisam ser consideradas na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002). Isso posto, é válido resgatar algumas habilidades, necessárias ao professor de biologia, postas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), local onde aconteceu a formação que será relatada mais adiante:

De acordo com as DCNs para Ciências Biológicas e Formação de Professores para Educação Básica, o egresso do curso de licenciatura em Biologia deverá ser capaz de exercer sua profissão, sendo (a) observador, capaz de interpretar e avaliar, com visão integradora e crítica, os padrões e processos biológicos; (b) consciente da sua importância como produtor de conhecimento e comprometido com a transformação da realidade; (c) apto a atuar em programas, pesquisas e trabalhos



nas áreas de ciências biológicas e ensino de Ciências e Biologia; (d) apto a atuar com a comunidade, compreendendo a ciência como uma atividade social, com potencialidades e limitações e promovendo a difusão científica; ético, com responsabilidade social, ambiental e profissional; (e) consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional, e um educador capaz de intervir no processo de ensino – aprendizagem consciente de seu papel na formação de cidadãos (UEPB, 2016, p. 34, grifo nosso).

Também é interessante destacar que recentemente foi divulgada a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação), que é um documento definindo as competências para a formação docente (BRASIL, 2019). Inclusive, várias discussões e críticas já estão rodeando esse documento. Por exemplo, uma das críticas, é que esse modelo de formação baseado em competências seria uma insistência na lógica de produção de saberes por um caminho objetivista que considera os professores receptores de modelos educacionais criados por “especialistas” e também que esse modelo aponta para uma perspectiva de que uma boa formação é aquela que prepara o sujeito para “saber-fazer” (ALBINO, SILVA, 2019).

Diante desse cenário, fica claro que existem saberes profissionais que caracterizam a formação docente e que estes saberes devem orientar a construção dos currículos e das práticas educativas no âmbito das licenciaturas. Com isso, a formação inicial ganha uma evidência considerável. É apontado por Almeida e Biajone (2007) que houve um aumento na produção de pesquisas que buscam validar um corpus de saberes mobilizado pelos professores. Esses mesmos autores destacam que a temática dos saberes docentes vem ganhando destaque entre as produções da área, pois ela tem mostrado um grande potencial no desenvolvimento de processos formativos, ultrapassando uma abordagem puramente acadêmica, passando a envolver a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Considerando esse panorama, que envolve a existência da relação entre a importância da formação docente e a construção dos saberes docentes. Eu, enquanto licencianda do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba, busquei neste trabalho refletir sobre o meu processo de formação inicial tomando como referência os saberes docentes apresentados por Tardif (2002). Esta reflexão foi apresentada adiante por meio de um relato de experiência, com ele pretendo responder os seguintes questionamentos que orientaram minhas reflexões: Que momentos foram marcantes para a minha formação enquanto professora ao longo do curso? Que episódios desses momentos podem ser descritos a ponto de me permitir refletir sobre eles? O que foi possível aprender em cada momento? E, por fim, como estas aprendizagens se relacionam com a construção e ou mobilização dos saberes docentes trazidos por Tardif?

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Para apoiar a reflexão pretendida neste trabalho nos fundamentamos nos saberes necessários à profissão docente, que segundo Tardif (2002) são os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

### **Os saberes docentes**

Durante muito tempo se acreditou que as habilidades necessárias para exercer a docência dependia do talento do professor, envolvendo seu bom senso, intuição e sua experiência (JÚNIOR; GARIGLIO, 2014). Ainda nos tempos atuais, o debate acerca disso foi intensificado após a modificação feita na LDB através da lei 13.415/2017 que passou a

permitir o acesso às salas de aulas por profissionais que tenham o reconhecimento do “notório saber”. Isso significa que profissionais de outras áreas que não tenham passado por cursos de formação de professores podem exercer a docência apenas utilizando os conhecimentos advindos da sua área de formação ou experiência profissional (BRASIL, 2017). De acordo com Oliveira et. al. (2018), essa reforma da educação evidencia que aqui no Brasil a docência ainda é pouco valorizada e compreendida e continua sendo vista como uma profissão baseada no espontaneísmo.

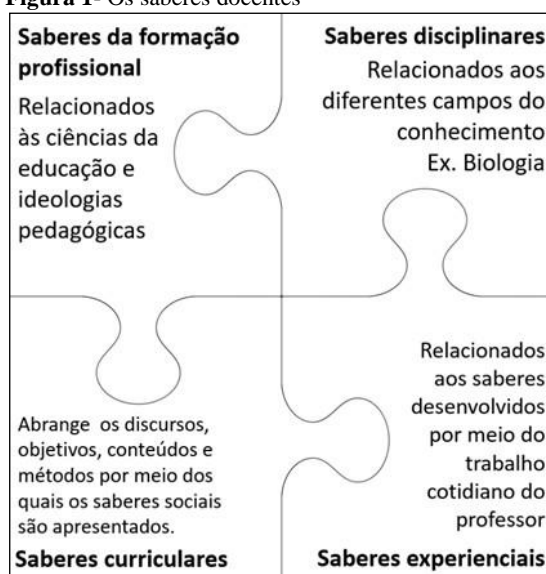
Para Júnior e Gariglio (2014) isso acaba dificultando a profissionalização e o surgimento de um saber específico desse ofício, resistindo a conceitualização e tornando-se o que alguns autores nomeiam como ofício sem saberes. Entretanto, as ciências da educação empreendem um esforço no sentido de entender como se constituem os saberes que envolvem a base profissional do professor, preocupando-se em investigar nas práticas de ensino as particularidades dos conhecimentos e das habilidades profissionais que caracterizam especificamente o ofício docente (JÚNIOR; GARIGLIO, 2014). Embora, este conhecimento esteja sendo quase que completamente desconsiderado, já que no cenário político atual está ocorrendo uma negação à ciência pelo governo Bolsonaro e por consequência um retrocesso, entre outras áreas, na educação, afetando os investimentos em pesquisas, a formação inicial dos professores, as políticas educacionais e também os documentos curriculares que direcionam o ensino de ciências e biologia (TAFFAREL; NEVES, 2019).

Dentro desse contexto existem pesquisas que estudam particularmente os saberes docentes, muitas delas se fundamentam no trabalho de Tardif, para tecerem reflexões contundentes a este respeito. Um dos aspectos defendidos por Tardif (2002) é que o saber tem uma carga social em sua construção, mas também tem uma carga individual, logo, o saber dos professores é produzido socialmente entre grupos. Por isso, para o autor, é incoerente afirmar que o professor constrói sozinho o seu saber profissional, todavia o saber pertence ao próprio professor, porque essa construção também envolve a sua identidade, a sua história profissional e a sua experiência de vida. Com isso, o autor situa o saber docente entre o individual e o social, buscando articular esses aspectos, evidenciando que não se trata de “notório saber”.

Sendo assim, entende-se o saber docente como algo bastante heterogêneo e plural, pois envolve diferentes conhecimentos e um saber-fazer diverso que tem diversas fontes e naturezas, assim tornando-se complexo (TARDIF, 2002). Os professores em suas práticas necessitam conhecer o conteúdo que ensina, assim como possuir conhecimentos relacionados à educação, além de criar um saber baseado em suas experiências com os estudantes de forma que esses conhecimentos sejam complementares e relacionados (JUNGE; BEHRENS, 2016; TARDIF, 2002). É importante destacar que Tardif (2002), em seu trabalho, considera o ‘saber’ de maneira ampla, incluindo em seu sentido as habilidades, competências e atitudes. Para atender esta diversidade de saberes, Tardif (2002) apresenta os saberes docentes a partir de quatro grupos principais: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. A figura 1 mostra sinteticamente a que se refere cada um desses saberes e representa uma tentativa de elucidar como eles se relacionam.

Os saberes da formação profissional são aqueles relacionados às ciências da educação e ideologias pedagógicas, incluindo teorias e métodos que são produzidos e incorporados nas práticas dos professores pelas instituições de formação de professores, ocorrendo a articulação desses saberes com a prática através da formação inicial ou continuada (TARDIF, 2002). É durante os cursos de formação que são construídos conhecimentos oriundos do campo da Educação/Educação em Ciências que deverão ser aplicados posteriormente pelos professores durante suas práticas (BLOCK; RAUSCH, 2014). É importante destacar que os saberes da formação profissional garantem especificidade a essa profissão docente, e por isso são tão necessários a ela (MARQUES; PIMENTA, 2015).

**Figura 1-** Os saberes docentes



**Fonte:** elaborado pela autora.

Para entendermos melhor a perspectiva na qual Tardif (2012) apresentou os saberes da formação profissional, é válido pensar na colocação de Marques e Pimenta (2015) sobre a função do professor, que vai muito além da visão tradicional de um simples transmissor de informações, cabe a ele além de dominar o conteúdo a ser ensinado, aprender a forma mais apropriada para ensiná-los. Desse modo, é preocupação do professor tanto o ensino como a aprendizagem dos estudantes. Ainda para Marques e Pimenta (2015) são os saberes profissionais que auxiliam o professor a responder o seguinte conjunto de questionamentos relacionados ao como ensinar um conteúdo: como os estudantes aprendem? Como é possível organizar situações de ensino e aprendizagem? Como e por que avaliar? Por que ensinar determinados conteúdos? Que relação a disciplina “X” tem com outras disciplinas? Como determinado conteúdo vai contribuir para a formação do estudante? De maneira mais específica, pensando a formação do professor de biologia, tais questionamentos seriam relativos ao ensino e a aprendizagem da ciência ou dos conteúdos biológicos, por exemplo: como os estudantes aprendem conteúdos científicos? Como é possível planejar situações de ensino e aprendizagem que favorecem um encontro frutífero entre os estudantes e o conteúdo biológico?

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes referentes aos diferentes campos do conhecimento, que são definidos e selecionados pela instituição universitária; esses, assim como os saberes da formação profissional, também entram na prática docente através da formação inicial ou continuada (TARDIF, 2002). Eles são produzidos pelos grupos sociais produtores do saber, o conhecimento científico, que é produzido pelos cientistas/pesquisadores. Desse modo, os saberes disciplinares auxiliam os professores a compreender os conceitos básicos e estruturantes da sua disciplina, o que é essencial ao seu trabalho cotidiano. Conceitos como por exemplo, a estrutura celular e os tecidos em Biologia, os átomos e as moléculas em Química, são essenciais e necessários ser compreendidos por professores que trabalhem com estas disciplinas (LABARCE; BASTOS; PEDRO, 2015). Resumidamente, o professor precisa se apropriar do conhecimento específico que pretende ensinar, no caso dos licenciados em ciências biológicas, esta apropriação envolve compreender os conceitos estruturantes<sup>1</sup> da biologia.

<sup>1</sup> Para ver mais sobre conceitos estruturantes da biologia consultar Carvalho (2016).

Os saberes curriculares abrangem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais as instituições de ensino categorizam e apresentam os saberes sociais que são definidos e selecionados por elas como modelos para a formação da cultura erudita que precisam ser adotados pelos professores. (TARDIF, 2002). Comparando com os saberes disciplinares, é possível afirmar que estes auxiliam os professores a construir conhecimento sobre os conceitos básicos e estruturantes da sua disciplina propriamente ditos, já os saberes curriculares auxiliam, entre outras possibilidades, a definir que conceitos básicos e estruturantes são esses e quais deles (e também como), devem compor o currículo escolar. No caso específico do ensino de Biologia, existem pesquisas na área de ensino que auxiliam no entendimento do que seria um conceito biológico estruturante (CARVALHO; NUNES-NETO; EL-HANI, 2011; CARVALHO; NUNES-NETO; EL-HANI, 2017; CARVALHO, 2016), este é um exemplo de saber curricular necessário ao professor.

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores por meio do seu trabalho cotidiano e a partir do conhecimento do seu meio (TARDIF, 2002). Eles são incorporados na experiência em forma de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É ressaltado por Tardif (2002) que diferente dos outros saberes, esses surgem da experiência e são validados por ela. O autor explica que eles são construídos em situações que exigem improvisação e habilidade pessoal durante uma prática real, em experiências individuais ou coletivas. É comum ocorrer durante a prática momentos que os saberes acumulados pelos professores não são suficientes para lidar com determinadas situações, podendo ser quando o grupo de estudantes é modificado, limitações de recursos, crianças com necessidades educacionais especiais etc. (ZIBETTE; SOUZA, 2010). Esses mesmos autores evidenciam que em momentos como esses, os docentes são desafiados a fazer uma recombinação de saberes como forma de buscar solucionar desafios que venham a surgir. É assim que o trabalho docente se caracteriza em uma atividade criadora, pois a partir da prática pedagógica novos saberes são criados (ZIBETTE; SOUZA, 2010), sendo necessária a reflexão sobre eles.

Todos esses saberes são revisados, julgados e avaliados através da prática docente, a partir dela é possível uma filtragem e seleção dos saberes (TARDIF, 2002), desse modo apresentá-los separadamente tem apenas fins didáticos. Na verdade, conforme o próprio autor evidencia estes saberes são como um amálgama, estão imbricados e um influencia o outro. Desse modo, a vivência profissional e a formação inicial juntas oportunizam a construção dos saberes, pois os saberes da formação inicial só são solidificados conforme são confrontados com a prática aplicada em sala de aula (TOZETTO, 2011). Assim, reforçando a importância de uma formação inicial que esteja relacionada com a vivência docente.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência, tem abordagem qualitativa e foi elaborado sob influência do recurso da narrativa autobiográfica, com foco em episódios de vida considerados significativos para a minha formação profissional. O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada (FREITAS, GALVÃO, 2007). No nosso caso, esta análise e contextualização foi apoiada por o referencial teórico que auxiliou a guiar a reflexão sobre a minha formação profissional, buscando elucidar aspectos dela ainda obscurecidos para mim. Além disso, o recurso da autobiografia, promove espaço para que reapareçam sentimentos, memórias e emoções que já haviam sido armazenadas na subjetividade, de modo que, seja possível criar uma visão mais consciente do processo de formação e das transformações que ocorrem no percurso da vida (SANTOS, 2019). Defendemos também que as reflexões e análises feitas com base nesse recurso podem servir como ferramentas para clarificar novos pontos de partidas e de chegadas necessários à minha

formação profissional, entendida como um processo contínuo e permanente da profissão docente.

Dadas estas explicações, cabe ressaltar que a narrativa autobiográfica foi tanto o fenômeno a ser estudado, quanto o método de investigação. Assim, primeiramente foram elencados os momentos que considere mais significativos para a reflexão da docência durante a minha formação inicial - curso de Licenciatura em Ciências biológicas da UEPB. Os momentos elencados foram os seguintes: (1) o Pró-ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio da UEPB; (2) o estágio supervisionado I; (3) o estágio supervisionado II e (4) a Residência Pedagógica. Esses momentos foram entendidos como etapas do relato, de modo que ele foi composto por quatro etapas organizadas de forma cronológica.

A primeira etapa consistiu no relato sobre o Pró-ENEM, que foi um programa oferecido pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual da Paraíba com o intuito de preparar estudantes da rede pública para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desse modo, neste projeto, os estudantes de licenciatura da UEPB tiveram a oportunidade de ministrar aulas presenciais para estudantes da educação básica que iriam se submeter ao ENEM. As aulas aconteceram no Centro de Ciências Jurídicas da UEPB, na cidade de Campina Grande (UEPB, 2020). No meu caso, participei do programa enquanto voluntária, ministrando aulas durante um ano e entrei em contato com cerca de 100 estudantes por sábado, pois esse era o dia em que eu ministrava aula. Esses estudantes tinham diferentes faixas etárias e diferentes níveis de formação, entre eles, estudantes do ensino médio, graduados, jovens e idosos. Nas minhas aulas trabalhei com temas da biologia, como citologia, imunologia, evolução e biotecnologia.

A etapa 2 e 3 correspondem a narrativa dos estágios supervisionados I e II que são considerados componentes básicos específicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba, isso de acordo com o PPC deste curso (UEPB, 2016). Neste documento consta que devem ser cumpridas 420 horas de estágios supervisionados voltados para o ensino de biologia no nível fundamental e médio. Entretanto, os estágios escolhidos para o meu relato cumpriram as 210 horas de estágio supervisionado voltado para o ensino fundamental. De forma resumida, essa carga horária (210 horas) foi utilizada para aprender fundamentos metodológicos do ensino, assim como ensaios e reflexões didáticas, preparação de aulas, atividades voltadas para fundamentação, além de observações e regência em escolas (UEPB, 2016).

A etapa 4 se trata da narrativa sobre a residência pedagógica, que foi uma ação que abrangeu a política nacional de formação de professores e teve início na Universidade Estadual da Paraíba no ano de 2018, com o intuito de garantir o aperfeiçoamento dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Através do programa, vários licenciandos da instituição passaram a ministrar aula em escolas da rede básica de ensino, contava com cerca de 20 estudantes bolsistas em cada curso de licenciatura (UEPB, 2020). Durante a minha participação enquanto bolsista no projeto ministrei aula durante um ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental, para uma turma de 40 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de ciências.

Depois de ter elencado as vivências mais significativas, cada vivência foi pensada individualmente, com o apoio dos relatórios e arquivos pessoais produzidos a partir delas, mas também da memória que elas ativaram em mim. Em seguida, foram listados os episódios de cada vivência que considere mais marcantes e peculiares, de modo que, fui buscando episódios que caracterizassem a particularidade de cada momento vivido. Por fim, fiz relatos autobiográficos destes episódios, identifiquei as aprendizagens construídas com cada um deles e os analisei, utilizando para isso os saberes docentes apresentados por Tardif (2002).

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este item traz os relatos dos episódios associados a cada etapa, como também a apresentação das análises realizadas sobre eles.

Etapa 1: participação no Pró-ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

Nesta primeira etapa foram narrados quatro episódios (EP) extraídos da vivência no Pró-ENEM: (EP1) Aula em dupla: um desafio ou um apoio?; (EP2) Inseguranças do início; (EP3) Ampulheta: o tempo está acabando; e (EP4) Planejar aulas: para que necessidades?. É importante lembrar, estes episódios fizeram parte do momento da minha formação profissional em que eu ministrava aulas preparatórias para o ENEM, nos sábados pela manhã, e embora eu estivesse no cursando uma licenciatura, ainda não tinha tido acesso às disciplinas específicas da área de ensino. Essa etapa ocorreu ao longo do segundo e terceiro período do curso. As narrativas de cada episódio foram sistematizadas no quadro 1.

**Quadro 1**-Etapa 1 do relato de experiência: vivências do Pró-ENEM da Universidade Estadual da Paraíba

Episódios	Narrativas
EP1 Aula em dupla: um desafio ou um apoio?	Eu ministrava aula juntamente com um colega de curso. A forma como as explicações iriam acontecer eram negociadas entre nós dois. Em algumas aulas cada um dos dois explicava uma parte do conteúdo. Em outras aulas acontecia de um dos dois ministrar a aula sozinho, enquanto o outro só complementava. Independente da forma que ocorria, ambos podiam complementar ou participar da aula um do outro, se achasse necessário. Sempre buscávamos realizar a aula de forma unificada, isso era um desafio, pois precisávamos criar juntos uma lógica durante as aulas e algumas vezes surgiam divergências entre nós, relacionadas a seleção de determinados tópicos para a aula, montagem dos slides, abordagens para as explicações e escolhas de questões. Mas, esse trabalho conjunto também nos trazia uma certa segurança, pois íamos nos ajudando e buscando juntos soluções para diversas situações que surgiam, como as dúvidas dos estudantes, por exemplo.
EP2 Inseguranças do início	Como a ministração das aulas eram em duplas, nós, os professores responsáveis, éramos avisados pelo nosso coordenador sobre o conteúdo que deveria ser ministrado com quinze dias de antecedência. Então, planejávamos um conteúdo para cada sábado. Elaborávamos um slide para a aula, para caso a gente pudesse utilizar. Além do slide, cada um de nós escrevíamos um resumo individual. Para mim, ele era uma forma de estudar para aula e de organizar o que eu iria falar e escrever no quadro. Os meus planejamentos e estudos ocorriam quase sempre um dia antes da aula. Eu estudava através da internet, buscando vídeos curtos e explicativos, como também leituras rápidas. Isso me deixava insegura, pois ficava com receio de não ter estudado suficientemente os conteúdos e acontecer de esquecer ou errar alguma explicação durante as aulas.
EP3 Ampulheta: o tempo está acabando	Durante os meus primeiros dias de aula fui segura de que eu teria mesmo quarenta e cinco minutos para ministrar os conteúdos necessários e que esse tempo era suficiente para as explicações acontecerem sem atropelos. Porém, fui percebendo que o tempo para as explicações, resoluções de questões e retiradas de dúvidas era bastante reduzido por diversos fatores, como: montagem de equipamentos para uso de slide, anotações no quadro, trocas de professores a cada aula e a locomoção até as salas. Para mim, descobrir isso foi muito impactante e desafiador, pois entendi que a aula, na verdade, era uma grande “correria” contra o tempo. Logo, eu precisava me adaptar e aprender imediatamente a fazer bastante coisa nos 20 minutos que, de fato, eu tinha.
EP4 Planejar aulas: para que necessidades?	Em uma aula sobre células eucariontes e procariontes e em outra aula sobre transgênicos, perguntei para os estudantes se eles conheciam esses assuntos. Em ambas as aulas, grande parte dos estudantes responderam que não conheciam, e até que nunca haviam estudado, esses assuntos antes. Isso me surpreendeu, porque planejei a aula partindo do pressuposto de que eles já conheciam os conteúdos. Com isso, comecei a entender a importância de saber o que os estudantes já conheciam para conseguir alcançar as suas verdadeiras necessidades de aprendizagem. Além disso, me questionei “por que eles ainda não conheciam esses assuntos?”, “qual é a história desses estudantes?”, “qual a importância desses conteúdos e da minha profissão na vida deles?”.

Fonte: elaborado pela autora.

Analisados de maneira conjunta, todos estes episódios me permitiram construir saberes predominantemente experienciais sobre a profissão docente. Isso se deu por diversas razões: (1) era minha primeira experiência como professora; (2) eu estava no início do curso, de modo que ainda não tinha cursado nem os estágios supervisionados, nem as disciplinas

específicas da área do ensino de biologia; (3) a maior parte das disciplinas específicas da biologia pura também não tinham sido cursadas ainda. Desse modo, eu tinha pouco conhecimento disciplinar e da formação profissional para contar neste período da minha formação. Ainda assim, muitos aprendizados foram possíveis, pois como aponta Tardif (2002), a prática é um momento de aprendizagem, com ela os professores fazem o que o autor chama de retradução de suas formações, como também é uma oportunidade de revisar, julgar, filtrar e selecionar os saberes já adquiridos antes ou fora da prática profissional. E o autor explica que feita a validação dos diversos saberes na prática, ocorre um processo de objetificação dos saberes. Pinto (2010) se alinha com Tardif (2002) ao dizer que a prática também é um elemento formador. Para justificar sua fala, o autor discorre que uma ação pedagógica pode surgir da prática, porém, logo irá surgir a necessidade de refletir sobre essa ação, sendo esse um ponto de partida para uma formulação teórica (PINTO, 2010). Ou seja, por meio da prática pedagógica podem surgir reflexões acerca da profissão docente, da formação do professor. Considerando isto, vamos a partir de agora tentar tecer reflexões sobre cada um dos episódios que compõem o quadro 1.

Um dos meus aprendizados surgiu através da reflexão sobre o estilo e modo próprio de ensinar que cada professor tem. Foi possível perceber isso a partir do episódio 1, pois eu não ministrava aula sozinha, então, era inevitável notar as diferenças no estilo de aula. Com isso, fui descobrindo minhas características durante a prática. Mas além disso, essa vivência também me permitiu refletir sobre a importância do apoio oferecido pelo outro professor nesta parceria. E nesse sentido, vale resgatar que, como dito anteriormente, o saber docente está situado entre o individual e o social, de modo que é incoerente afirmar que o professor constrói sozinho o seu saber profissional, todavia o saber pertence ao próprio professor, porque essa construção também envolve a sua identidade, a sua história profissional e a sua experiência de vida (TARDIF, 2002). Refletindo sobre a minha prática educativa neste momento da formação, me recordei que eu sempre buscava questionar os estudantes. Desde as minhas primeiras aulas eu sentia necessidade de questionar “você conhece isso, já ouviram falar sobre?” ou “você está conseguindo entender?”. Para mim, isso foi uma forma que encontrei de dialogar e de não me sentir distante dos estudantes. Também com a narrativa deste episódio, me recordei que eu tinha uma tendência a fugir do quadro, principalmente por me sentir insegura para organizá-lo. Por isso, costumava fazer as explicações sem utilizar desenhos ou muitas anotações. Porém, para algumas explicações eu sentia que era necessário utilizar o quadro, então fui aprendendo e me permitindo utilizar cada vez mais. Tudo isso, foram construções de saberes experienciais relacionados às formas que eu encontrava de explicar, de dialogar e de usar o espaço da sala de aula, ou seja a metodologia que eu utilizava para ensinar.

O planejamento de aula também foi algo que aprendi a desenvolver na prática, como foi descrito no EP 2. Eu tinha que estudar alguns conteúdos que ainda não havia estudado no curso ou revisar os que já havia estudado. Depois de estudar, eu precisava pensar em como colocar aqueles conteúdos em um formato de aula. Essas necessidades que surgiram estão conforme Tardif (2002) afirma que tanto os saberes disciplinares quanto os conhecimentos pedagógicos, que fazem parte dos saberes profissionais da profissional, são necessários ao professor e precisam se articular. E como uma forma de tornar esse processo mais fácil, eu criava meu resumo, pois era uma maneira de organizar as minhas falas e os conteúdos. Apesar dos estudos ocorrerem de forma superficial através da internet, ainda assim, essa forma de planejar era eficaz para mim. Porém, observando esse contexto, percebi a importância de refletir sobre o uso da internet como local de pesquisas e estudos pelos professores, tendo em vista que as informações e recursos da internet precisam serem vistos com muita atenção, considerando o impacto que podem gerar na dimensão do ensino, o professor deve se apoiar em critérios de pesquisas apropriados e fontes confiáveis, (ROLANDO et. al, 2015). Com

isso, me questioneei se as fontes que eu usava para estudar e planejar minhas aulas eram, de fato, as mais confiáveis, principalmente considerando que eu ainda não havia cursado muitas disciplinas específicas do curso que poderiam servir como um suporte para eu avaliar a confiabilidade das minhas pesquisas e estudos pela internet. Uma alternativa para que os professores possam utilizar a internet de forma mais responsável é trazida por Rolando et. al (2015) que se trata da inclusão de discussões nos cursos de licenciatura, por exemplo, sobre o uso pedagógico das ferramentas da internet relacionado ao ensino de conteúdos científicos.

E dando continuidade às reflexões sobre o EP2, um dos desafios da formação inicial está em conseguir equilibrar os saberes disciplinares e pedagógicos sem que um se sobressaia ao outro (MARQUES; NETO; BRANCHE, 2019). E nesse episódio ocorreu uma insegurança em ministrar determinados conteúdos pelo fato de ainda não ter estudado eles no curso, ou seja, eu encontrei dificuldades com os saberes disciplinares. É importante refletir sobre estes saberes, pois, apesar do domínio do conteúdo específico não garantir um bom desempenho do professor, ele é essencial dentro do repertório de conhecimentos que caracteriza esta profissão (LEAL; NOVAIS; FERNANDEZ, 2015). Porém, utilizando o resumo eu me sentia mais segura para desenvolver a aula, mesmo tendo insegurança com os conteúdos. Sendo essa também a construção de um saber experiencial, pois eu não tive anteriormente nenhuma orientação para planejar minhas aulas assim. Encontrei nessa forma de trabalhar, um método para conseguir estudar e planejar sem precisar levar tanto tempo para isso.

Na experiência que foi relatada no episódio 3, também pude construir um saber experiencial em relação ao tempo de aula. Fui percebendo que os 45 minutos de aula eram reduzidos para cerca de 20 minutos de explicações. Com isso, fui entendendo que não dava para aprofundar ou estender muito os conteúdos. Então, compreendi que eu conseguiria apenas guiar os estudos daqueles estudantes e retirar suas dúvidas. E isso passou a influenciar no meu planejamento, porque só era possível trazer para as minhas aulas os conteúdos de forma resumida. Assim, fui aprendendo que para tornar minha aula minimamente produtiva, eu precisava planejar ela considerando esse tempo disponível de explicação. Esse impasse entre o tempo efetivo de aula e a quantidade e qualidade dos conteúdos biológicos apresentados em sala de aula é discutida por Carvalho (2016). Esse autor comenta sobre a necessidade de reduzir a quantidade de conteúdos que compõem o currículo de biologia ou fazer uma reestruturação desse currículo. Como forma de argumentar sobre isso, o autor ressalta que a maioria dos professores se deparam com momentos em que o tempo escolar é insuficiente para abordar de forma adequada todos os conteúdos exigidos e acabam criando suas próprias estratégias para reduzir ou adequar o currículo ao tempo disponível (CARVALHO, 2016). É claro que essa é uma alternativa que surge com a experiência na prática, como foi o meu caso, mas concordo com o autor que ela pode favorecer uma abordagem ingênua ou pouco refletida dos conteúdos.

Por fim, o EP4 traz um relato sobre uma vivência que me permitiu construir conhecimento sobre a importância de saber o que os estudantes conhecem sobre o conteúdo da aula. Isso para mim era de extrema importância, e me guiava no planejamento e na condução da aula, já que as turmas do Pró-ENEM eram compostas por estudantes de várias escolas, diferentes níveis de escolaridade e diferentes faixas etárias. Então, a partir das respostas deles eu conseguia focar ao máximo nas necessidades deles para que a aula se tornasse mais produtiva. Se eu fizesse diferente, percebia que a aula não fazia muito sentido para eles. Esse conhecimento sobre a importância de saber as necessidades de aprendizagem dos estudantes, para planejar e desenvolver uma aula, emergiu da minha prática educativa, por essa razão, eu o caracterizo como um saber experiencial. No entanto, na busca de fundamentar este conhecimento com argumentos da literatura em ensino de ciências, percebi que, de um ponto de vista mais amplo, que excede o contexto particular da minha formação profissional, este conhecimento pode ser visto como um saber da formação profissional (que eu ainda não



tinha tido acesso), pois já é bastante consolidada na área de ensino a ideia de que as concepções dos estudantes podem, e devem, servir como ferramenta para o planejamento e o desenvolvimento do ensino (DUIT, 2012; SILVA; FERREIRA, 2020).

Também foi com a experiência relatada no EP4 que me atentei, pela primeira vez, para a minha função social enquanto professora. Com essa experiência, me questionei se os estudantes conheciam o próprio corpo e até se tinham consciência crítica sobre os alimentos que consumiam. A partir disso, pude refletir sobre a falta de acesso a uma educação de qualidade e as desigualdades sociais. Refleti sobre o impacto negativo que isso pode causar em vários âmbitos da sociedade devido a essa lacuna na educação. E isso me preocupou! Com esse episódio comecei a entender a minha função de ampliar a visão de mundo daqueles estudantes. Percebi que posso ser um porta voz para assuntos e conhecimentos que muitos estudantes nunca haviam tido acesso antes.

Assim, foi com a experiência do Pró-ENEM que entendi que queria ser uma professora carregada de consciência política, econômica e social, pois não queria apenas transmitir informações, mas sim tornar os estudantes sujeitos críticos. Nesse sentido, Guilherme e Morgan (2018) se apoiam em outros autores para destacar três diferentes concepções sobre o papel do professor: (a) de formar o caráter dos indivíduos; (b) de formar indivíduos críticos e libertar os oprimidos e (c) de ser crítico e incentivar a criticidade, porém, fugindo de utopias. Após explicar cada uma dessas concepções, os autores concluem que uma visão mais completa e complexa sobre o papel que os professores desempenham deveria considerar uma síntese das três concepções, pois todas trazem contribuições sobre o tema (GUILHERME; MORGAN, 2018). Depois de todas as experiências aqui relatadas o meu entendimento caminha para o que aponta esses autores.

## Etapa 2: Estágio supervisionado I

Nesta segunda etapa foram narrados cinco episódios referentes às vivências do estágio supervisionado I: (EP1) Uma prática que educa: os estudantes fazem parte sim!; (EP2) Por enquanto, é possível treinar!; (EP3) Experimentos práticos: onde situá-los na aula?; (EP4) Observação guiada: em foco a prática docente; e (EP5) A prática docente: o que me dizem os estudantes? Antes de apresentar as narrativas de cada episódio (quadro 2) é válido deixar claro que o objetivo deste estágio supervisionado I era observar o máximo de aspectos que envolve a regência e o ambiente escolar. Todos os episódios desta etapa aconteceram ao longo do quarto período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB.

**Quadro 2** -Etapa 2 do relato de experiência: vivências do estágio supervisionado I

Episódios	Narrativas
EP1 Uma prática que educa: os estudantes fazem parte sim!	No início da disciplina do estágio I fizemos o planejamento da etapa preparatória para adentrar nas escolas campo junto com a professora do estágio. Durante esse processo, planejamos como seriam trabalhadas cada uma das leituras voltadas para área de ensino que haviam sido escolhidas pela professora. O que chamou atenção nessa vivência é que a professora dialogava muito com a gente e permitia de fato a nossa participação, tudo isso com muito entusiasmo. Ela perguntava nossa opinião antes de tomar cada decisão e considerava elas, inclusive anotava tudo no quadro, o que trazia ainda mais destaque para o que a gente opinava. Outro aspecto interessante era que ela perguntava sobre nossos fatores pessoais e fatores relacionados a turma, como por exemplo, quantos de nós além de estudar também trabalhava, quantas disciplinas estávamos cursando, quanto tempo no transporte público levávamos para chegar na universidade e se alguma estudante era mãe. Isso trazia a sensação de acolhimento para a turma e me fez sentir realmente importante para a disciplina. A sensação que passava era de acolhimento e que ela não era superior a nós, ela simplesmente fazia parte da nossa turma e estava buscando soluções e ideias que fossem mais adequadas para a turma. Isso me fez ter mais vontade de pensar, criar e buscar ideias junto com ela.

<p>EP2 Por enquanto, é possível treinar!</p>	<p>A professora do estágio sugeriu alguns textos com referenciais teóricos da área de ensino, que deveriam ser explicados em pequenas aulas individuais de 10 minutos. A turma foi dividida em dois grupos, de forma que um grupo apresentava as aulas e o outro grupo julgava. O julgamento era intermediado pela professora, ela colocava no quadro os nomes dos estudantes que iriam ministrar aula e após todos concluírem suas devidas aulas, ela pedia para cada avaliador julgar qual havia sido a melhor aula e justificar trazendo que fatores eles identificaram que tornaram, ou não, a aula boa. Para quem ministrava as aulas, elas deveriam funcionar como uma oportunidade de ensaio da prática docente, que deveria ser simulada como se tudo estivesse acontecendo em um contexto real. No fim das apresentações, era aberto um debate entre todos da turma para opinar e discutir sobre todas as aulas. Nós discutimos sobre o uso do espaço, uso do corpo, uso da voz, uso do quadro, formas de explicação, confiança no conteúdo, vícios de linguagens e nervosismo. Durante os debates a professora também permitia a autoavaliação de quem havia ministrado aula.</p>
<p>EP3 Experimentos práticos: onde situá-los na aula?</p>	<p>Foram realizadas pequenas aulas com temas da biologia incluindo experimentos práticos. Nessa dinâmica foi utilizado como referencial teórico o livro “Ciências: fácil ou difícil?” de Nêlio Bizzo. Buscamos investigar quando o experimento funcionava melhor, se era no início ou no final da aula. Para isso, alguns colegas de turma desenvolveram algumas aulas que começavam com o exemplo prático no início e outras aulas tiveram o exemplo prático no final, para que fosse possível comparar. Após as apresentações levantamos alguns questionamentos, como “caso o experimento seja no início da aula, será que os estudantes irão conseguir se acalmar e prestar atenção no resto da aula?” ou “será que o experimento no início funciona como uma forma de contextualizar o assunto que ainda será explicado?” ou “será que o experimento ao final da aula sirva como uma forma de revisar e tirar dúvidas sobre o assunto que já foi explicado?”. Tendo em vista que nessa vivência não desenvolvi nenhuma aula, apenas observei e participei do debate, me senti provocada a pensar mais criticamente sobre minhas ações em sala de aula. Essa experiência também me ajudou a entender que os experimentos práticos não podem ser utilizados sem reflexões conscientes de quais são os papéis que eles desempenharão em cada aula.</p>
<p>EP4 Observação guiada: em foco a prática docente</p>	<p>Nessa experiência o objetivo era observar o máximo de turmas possível, para isso, tínhamos as seguintes possibilidades de alternar entre: passar manhãs inteiras em uma mesma turma para analisar vários professores que por ali transitavam; e/ou acompanhar um mesmo professor passando por várias turmas; e/ou observar apenas uma aula de cada série. Além disso, toda a nossa observação era guiada por um roteiro de observação estabelecido pela professora do estágio, mas a gente também podia acrescentar fatores de observação em nosso roteiro. Ao entrar em cada sala nós observamos o comportamento dos professores, as características da turma, o comportamento dos estudantes, condições de trabalho, metodologias, estilos diversos de docência, estrutura das salas e acontecimentos que presenciamos dentro das salas e consideramos relevantes.</p>
<p>EP5 A prática docente: o que me dizem os estudantes?</p>	<p>Foram realizadas vinte entrevistas com estudantes de turmas variadas do ensino fundamental, com intuito de buscar entender práticas, métodos, estratégias que os professores utilizavam que resultavam em uma boa aula na opinião deles. As perguntas elaboradas por mim foram as seguintes: a aula é mais dinâmica quando o professor usa uma linguagem formal ou quando utiliza a linguagem aproximada a dos estudantes? a aula é melhor quando o professor utiliza slide ou quadro? fazer perguntas durante a aula chama mais a atenção dos estudantes? Através dessas perguntas, eu tive a oportunidade de dialogar com os estudantes e ter acesso à opinião deles. E a partir das respostas deles, eu consegui responder as perguntas e curiosidades que foram surgindo a partir das minhas observações dentro da escola. Isso foi muito importante para que eu buscasse aperfeiçoar e olhar com mais seriedade para as minhas futuras práticas.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando todos os episódios em conjunto, é possível notar que todos os episódios estão associados predominantemente aos saberes da formação profissional. Os conhecimentos adquiridos foram principalmente direcionados a metodologia, porém, é possível refletir como eles surgiram a partir de cada um dos episódios, tendo em vista que cada um contribuiu de maneira diferente.

No EP1 a professora do estágio não estava ensinando metodologias de ensino, porém a própria metodologia utilizada por ela neste episódio, me inspirou e serviu como modelo para criar minhas futuras metodologias. Isso porque, enquanto estudante, pude constatar que o fato dela nos permitir uma participação mais ativa e criadora, tornava a aula mais atraente e produtiva. Ao analisar esse episódio me atentei para a importância de envolver o estudante nos processos de ensino e aprendizagem, dando a eles de fato a possibilidade de serem ativos, como também a relevância que existe na relação professor-aluno. Sendo esses aspectos bastante apoiados pelos saberes da formação profissional. Trevisol e Souza (2015) contribuem para as discussões desses saberes ao discutir sobre o papel do professor e do estudante no

processo de ensino e aprendizagem, explicam que a ação do professor tem objetivos que se realizam no estudante, entretanto, é o estudante quem dirige o processo de aprendizagem, seja limitando ou possibilitando as ações do professor, assim, o educando pode ser ativo no processo de construção do conhecimento. Isso nos faz pensar sobre o quanto é importante para a profissão docente além de saber o conteúdo a ser ensinado, compreender também o papel do estudante e dar espaço para ele conseguir exercê-lo, estando isso associado tanto aos saberes disciplinares, quanto aos saberes da formação profissional.

No EP2 tive a minha primeira oportunidade de ser orientada corretamente a analisar a minha aula de forma mais prática, crítica e consciente. Pude analisar, por exemplo se o meu tom de voz conseguia alcançar as pessoas, organização das falas durante uma explicação, didática e o uso do espaço. Apesar de já ministrar aula, neste episódio eu pude receber orientações e perceber erros na minha prática que antes eu não percebia, como por exemplo, os meus vícios de linguagens. Acredito que o EP2 foi um caminho diferente dentro desta etapa para a construção dos saberes da formação profissional, pois nele houve uma articulação com os saberes experienciais. Isso porque, embora tenha sido uma simulação, nós tivemos que buscar nossas formas de explicar, de se comunicar, de se comportar, tivemos que nos perguntar “como posso explicar isso?”, “como vou fazer isso?” e não só nos perguntar, tivemos que fazer. Além disso, o fato de termos julgado e refletido após a nossa prática e considerando o nosso referencial teórico, entendo que isso foi um processo para construção de saberes experienciais que contribuíram para os saberes da formação profissional.

No EP3 apesar de debater muito sobre, não chegamos a uma conclusão sobre em que momento da aula é melhor utilizar os experimentos práticos, porém foi um ponto de partida para começar a olhar com mais seriedade para isso e a compreender a importância deles dentro da minha profissão. O que é necessário durante a formação inicial, pois como bem é alertado por Moraes e Santos (2016), o Ensino de Ciências e especificamente o de Biologia exige diferentes estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem seja consolidado, sendo as atividades experimentais uma ferramenta tão importante quanto um bom planejamento, uma boa elaboração de aulas e professores bem preparados. Além disso, com esse episódio comecei a aprender que nossas ações devem ser racionalizadas e que devemos procurar formas efetivas de agir em sala de aula. Aprendi que independente de qual seja a atividade realizada em uma aula, ela deve sempre ser pensada em quando, em como e em qual contexto será desenvolvida para que promova um encontro significativo. E analisando os aprendizados desse episódio, vejo o quanto eles contribuíram para os meus saberes da formação profissional. A partir desse episódio fui me distanciando daquela ideia de que a docência é um processo intuitivo ou que devemos fazer apenas o que supomos correto. Ao contrário disso, todos nós precisamos de formação específica, não nos bastando aprender apenas conteúdos da biologia. A formação dos professores foi bastante dominada pelos conhecimentos disciplinares e de maneira desconectada da ação docente, entretanto, isso já não faz mais sentido, sendo necessário para uma formação adequada o equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e todos os saberes que são desenvolvidos pelos professores (TARDIF, 2002).

Ainda em sintonia com o que foi posto anteriormente, Anastasiou (2007) destaca que o domínio dos conhecimentos científicos da sua área é essencial para atuação na docência, pois eles serão utilizados para organizar o quadro teórico-prático que será compartilhado com os estudantes. Porém, o autor segue explicando que após estabelecer esse quadro, o professor precisa ter clareza de até onde pretende chegar com os estudantes, tornando-se necessária a seleção das suas ações docentes para alcançar os seus objetivos estabelecidos.

No EP4 meus aprendizados surgiram devido a comparação e reflexão sobre quais metodologias eram mais efetivas tomando como base para isso as minhas observações, procurando encontrar metodologias que eu entendesse como mais adequadas, mais frutíferas

para os processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, ao comparar aulas de dois professores diferentes, consegui observar que aulas que o professor apenas responde às perguntas do livro no quadro são muito mais desinteressantes para os estudantes quando comparado a aulas que o professor faz perguntas surpresas valendo ponto. E também no EP5 aprendi sobre metodologia ao buscar perguntas sobre estratégias que podem tornar uma aula melhor de acordo com a opinião dos estudantes e não só através das perguntas, mas também por considerar as respostas deles. Por exemplo, um dos resultados das entrevistas foi que a maioria dos estudantes entrevistados prefere quando o professor utiliza uma linguagem mais próxima a deles. Logo, aprendi que vale a pena testar esse tipo de linguagem em minhas aulas. Mas também é essencial destacar que não analisamos os resultados das entrevistas juntamente com referenciais teóricos ou resultados de pesquisas já desenvolvidas nesse sentido, que seria o ideal para chegar a alguma conclusão e tomada de decisão. Analisando os aspectos de ambos os episódios, vejo que esse processo de comparação, reflexão e busca sobre diferentes metodologias estão intimamente relacionados ao meu processo de construção dos saberes da formação profissional. Entretanto, em relação ao EP4, surgiu a seguinte dúvida: seria correto afirmar que além dos saberes da formação profissional também houve a construção de saberes experienciais, considerando que ao entrar em contato direto com o meio escolar acrescentei em meu repertório possibilidades profissionais de “saber fazer”, mesmo não estando praticando a docência?

### Etapa 3: Estágio supervisionado II

Nesta terceira etapa foram feitas as narrativas de cinco episódios que marcaram de forma peculiar o estágio supervisionado II: (EP1) Segue o plano: será?!; (EP2) O professor da escola: um auxílio importante; (EP3) Atividades práticas: uma contextualização para os estudantes; (EP4) Chamar atenção dos estudantes: de que modo?; (EP5) Enfrentando novos problemas: os conteúdos de física. Esta etapa da minha formação profissional ocorreu durante o quinto período do curso, neste período comecei a dar início às atividades preparatórias da Residência Pedagógica (RP), entretanto, ainda sem ministração de aulas, apenas participação em minicursos voltados para a área de ensino e planejamentos para adentrar na escola pela porta RP. Também é válido destacar que ministrei aula nesta etapa para uma turma do Ensino Fundamental II na disciplina de ciências. Considerando esse acontecimento simultâneo do estágio supervisionado II e da preparação para a Residência Pedagógica, pode-se dizer que a partir desta etapa voltei ainda mais o meu olhar para a docência. Entretanto, aqui foram feitas apenas narrativas sobre o estágio supervisionado II, que estão esquematizadas no quadro 3, as narrativas da RP foram feitas no último item desta seção.

Quadro 3 -Etapa 3 do relato de experiência: vivências do estágio supervisionado II

Episódios	Narrativa
EP1: Segue o plano: será?!	Durante as atividades preparatórias na universidade, a professora de estágio explicou todos os tópicos essenciais de um plano de aula, em seguida explicou o que precisava ser descrito em cada tópico. Depois, ela disponibilizou livros didáticos e pediu para a gente escolher temas biológicos e montar o nosso próprio plano de aula referente ao tema escolhido. Durante a elaboração, a professora fazia as correções e retirava as dúvidas de cada estudante. Após aprender a montar o plano, ainda nas atividades preparatórias, eu pude implementar um plano de aula elaborado por mim. A aplicação de tal plano aconteceu em uma aula ensaio com a minha turma de estágio. Durante a minha aula ensaio, alguns conteúdos levaram mais tempo para serem explicados e outros levaram menos tempo do que o estabelecido no meu plano de aula. Diante disso, a professora me alertou que em uma situação real, dificilmente eu iria conseguir ministrar a mesma quantidade de conteúdos previstos no tempo estabelecido no planejamento. Com isso, o diferencial dessa vivência é que além da professora ter avaliado aspectos sobre a metodologia de ensino, nós tivemos que fazer um planejamento que envolveu conteúdos biológicos e refletir sobre a relação entre o ato de criar o planejamento e os desafios de colocá-lo em prática.

<p>EP2: O professor da escola: um auxílio importante</p>	<p>Eu fui bastante orientada pelo professor da escola, que cedeu a turma dele para que eu pudesse ministrar minhas aulas. Além de acompanhar minhas aulas, ele me auxiliava nos planejamentos, indicando o conteúdo que deveria ser ministrado, mostrava no livro didático e discutia sobre a forma como o conteúdo poderia ser abordado. Ele falava mais ou menos como ele costumava abordar o conteúdo, dava ideias de atividades, exemplos, experimentos, materiais didáticos e ideias para os slides. Além disso, ele dava dicas de como administrar o tempo da aula para explicações e atividades. Todos esses auxílios foram importantes que eu me sentisse mais segura em começar a ministrar aula e também para me situar na escola, no calendário escolar e para conseguir dar andamento no que o professor já vinha fazendo ao longo do ano.</p>
<p>EP3: Atividades práticas: uma contextualização para os estudantes</p>	<p>Em uma aula sobre eletrização, eu pedi para que os estudantes esfregassem uma bola de assopro no cabelo e percebessem que o cabelo deles iria arripiar e grudar na bola. Também demonstrei para eles que ao esfregar uma régua na camisa e em seguida aproximá-la de papéis picados, os papéis grudavam na régua. Com esses exemplos, eu expliquei os fenômenos de atração e repulsão. Além disso, também realizei outras atividades para explicar o conteúdo de propagação da luz. Isso foram estratégias, ideias, formas de trabalhar os conteúdos de física que eu encontrava durante a minha rotina buscando utilizar materiais simples e acessíveis. Elas foram importantes para que eu aprendesse formas diferentes de explicar um mesmo conteúdo e também de diversificar e tornar as aulas menos tradicionais. Durante essas atividades os estudantes se mostraram interessados, faziam perguntas, pediam para ver de perto e quando eu fazia alguma pergunta eles demonstravam que estavam entendendo. Então comecei a perceber que essas atividades me ajudavam na minha aula e tornavam os conceitos e explicações mais contextualizados para eles, auxiliando na compreensão do conteúdo.</p>
<p>EP4: Chamar atenção dos estudantes: de que modo?</p>	<p>Durante as minhas aulas no estágio comecei a sentir necessidade de gerenciar a turma. Para isso, a depender de cada situação que surgia eu testava diferentes estratégias de gerenciamento. Por exemplo, quando um estudante era chamado atenção 3 vezes durante a aula, eu o trocava de lugar com outro estudante. Em alguns momentos eu pedia silêncio ou pedia para não atrapalharem a aula. Também buscava chamar eles pelo nome, como forma de chamar mais atenção. Uma outra estratégia, era que eu realizava perguntas durante ou no final da aula e o estudante que respondesse corretamente ganhava ponto extra. Dessa forma, eu fui percebendo que eles ficavam mais atentos e participativos, alguns passavam a respeitar mais a aula, outros que eram menos interessados passavam a se interessar um pouco mais, também percebia que eles passaram a me respeitar mais. Entretanto, nem sempre essas estratégias eram suficientes, e quando não eram eu não sabia muito bem o que fazer.</p>
<p>EP5: Enfrentando novos problemas: os conteúdos de física.</p>	<p>Minha atuação no estágio supervisionado ocorreu em um momento do ano letivo que estavam sendo ministrados apenas conteúdos de física, tendo em vista que se tratava da disciplina de Ciências em uma turma do Ensino Fundamental II e entre os conteúdos estão os de física. E um desafio que precisei enfrentar foi o de estudar e me preparar para ministrar as aulas de física, tendo em vista que nesse processo encontrei bastante dificuldades em compreender os conteúdos e pensar em formas de explicá-los da forma mais adequada possível. Para me auxiliar nisso, eu fazia slides, neles eu colocava todos os conceitos que eu iria explicar, também colocava imagens que me orientassem e auxiliassem a lembrar de forma rápida e objetiva os conteúdos. Além disso, nos slides continha as resoluções de cálculos que eram necessários a aula. Essa parte dos cálculos era a parte mais desafiadora para mim, eu tinha medo de errar, por isso me sentia mais segura de apresentá-los nos slides. Desse modo, eu fazia os slides, porque diante de minhas inseguranças com o conteúdo de física, eles me traziam mais conforto para ministrar essas aulas. No caso, foi a estratégia que eu encontrei para superar esse desafio que era interagir com os conteúdos de física, aprendê-los e ensiná-los. Sem o auxílio dos slides, com certeza, essa experiência teria sido muito mais desafiadora. No fim, eu entendi que os slides eram feitos muito mais para mim, que para meus estudantes.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando as narrativas dos episódios que compõem esta etapa, é possível perceber que foram construídos com estas vivências saberes da formação profissional, saberes curriculares, mas predominantemente os saberes experienciais. Assim como foi percebido nas análises da etapa anterior, as aprendizagens relacionadas à construção desses saberes ocorrem de forma articulada, por isso reforçamos que a separação aqui é apenas para fins didáticos e de reflexão sobre a prática. Porém, é válida a reflexão de que no estágio I, os meus saberes experienciais surgiram a partir de uma posição mais observadora enquanto licencianda. Já os episódios do estágio supervisionado II, evidenciam uma construção de saberes experienciais advindos principalmente da minha imersão em contextos escolares como professora. Isso, é uma reflexão inicial sobre esta etapa, mas assim como nas outras etapas, iremos seguir refletindo e discutindo sobre cada episódio.

Sobre o EP1, ele foi importante para analisar se eu iria conseguir realizar na aula o que havia planejado. E uma das orientações da professora do estágio foi que eu incluísse menos conteúdos nos meus planos de aula, pois em uma sala de aula real o tempo acaba sendo utilizado de forma muito diferente do planejamento. Esta vivência me fez aprender sobre a diferença que existe entre fazer um plano de aula e implementá-lo. Com isso foi possível perceber como os saberes curriculares podem nos auxiliar a fazer essa aproximação entre os objetivos que esperamos serem alcançados em uma aula e aqueles que a situação real vai nos permitir alcançar. A esse respeito, em uma discussão sobre currículo pré- estabelecido, Sampaio (2004) destaca que ao fazer um planejamento é necessário considerar que acontecimentos inesperados fazem parte da prática docente, desse modo, os professores precisam estar disponíveis para transformar sua ação quando a necessidade surgir. Considerar o que foi posto desde o princípio do planejamento dá ao professor maior liberdade para agir em sala de aula, pois ele entende que a implementação de um currículo é influenciada pelas condições apresentadas no contexto real da prática educativa. E, como, consequência, a impossibilidade de implementar aspectos de um planejamento ao invés de gerar sensação de fracasso, poderá despertar a criatividade e flexibilidade do professor em sua prática.

Continuando as reflexões sobre os episódios, com a análise do EP2 eu pude perceber que o professor da escola conseguiu expressar uma série de saberes experienciais dele e tudo que ele falava serviu de aprendizado para mim. Eu utilizava as orientações dele para melhorar o meu planejamento de aula. O que me gerava um saber experiencial era o exercício de buscar formas de incluir as dicas dele nas minhas aulas, pois eu buscava o meu jeito de fazer algo que ele já fazia. Então, eu pensava em como incluir determinadas imagens ou questões indicadas por ele, pensava em como organizar a aula e em como eu iria explicar. Sendo isso fundamental para a construção dos meus saberes experienciais. Assim, acabei aprendendo coisas que na universidade eu provavelmente não iria aprender. Com isso, destacamos a importância dos estágios supervisionados, mas especificamente a interação e a parceria entre os licenciandos e os professores da escola. Isso é discutido por Baccon e Arruda (2010) ao relacionarem os saberes docentes de Tardif (2002) com o professor da escola campo do estágio. É explicado pelos autores que os professores da escola podem influenciar de forma positiva ou negativa na construção dos saberes docentes dos estudantes de licenciatura. Além desse aspecto, os autores assumem a importância do estágio supervisionado para a formação inicial, pois de acordo com eles, é uma possibilidade para o estagiário se colocar em profunda reflexão sobre a profissão docente, seja a partir da observação ou através da regência.

Sobre o EP3, utilizando os exemplos e demonstrações que foram relatados, eu construí saberes experiências, pois descobri na prática que com essas atividades eu conseguia explicar melhor os conteúdos e tornava eles mais real e contextualizado para os estudantes. Embora existam limitações em muitas escolas como falta de laboratórios, falta de tempo para elaboração e falta de equipamentos, caso o professor conseguir desenvolver mesmo que sejam poucas atividades práticas, se elas forem interessantes e desafiadoras, isso já é um espaço para que os estudantes entrem em contato com fenômenos e identificação de questões investigativas (TRIVELATO, SILVA, 2011). Além disso, em um trabalho realizado por Nascimento et. al (2018) voltado para a investigação e desenvolvimento de atividades práticas com licenciandos pibidianos, concluiu que atividades que permitem uma experiência direta e ativa dos estudantes com objetos que estejam presentes na aula, podem melhorar o ensino e aprendizagem de Ciências. E o mesmo trabalho evidenciou que o desenvolvimento dessas atividades por licenciandos, possibilita o exercício e articulação entre os saberes acadêmicos com os saberes construídos no cotidiano escolar. Com esse resultado de Nascimento et. al (2018), concluímos a reflexão sobre o EP3, ressaltando que o desenvolvimento dessas atividades, no meu processo de formação, geraram aprendizados associados aos saberes experienciais, mas estes foram apoiados pelos os saberes disciplinares, saberes curriculares e

pelos saberes da formação profissional, principalmente os que foram construídos no EP3 da etapa 2, direcionados aos experimentos práticos.

Já a experiência relatada no EP4 me trouxe aprendizados sobre possíveis formas de gerir uma turma. Eu conecto estes aprendizados ao que Tardif chama de saberes experiências, pois acredito que os aprendizados que construí com estas experiências eu não encontraria em nenhum livro didático ou acadêmico. Além disso, acredito também que jamais os construiria se o meu estágio tivesse sido pautado em aulas testes na universidade. Desse modo, a análise do EP4 me permitiu tomar consciência da importância do estágio de regência possibilitar que os licenciandos realmente ministrem aulas nas escolas, pois nesses ambientes temos aprendizagens que a universidade não é capaz de nos dar. Como é possível ver na narrativa do EP4, utilizei várias estratégias na tentativa de gerir e organizar melhor a turma. Algumas dessas estratégias foram indicadas pelo professor da escola, outras eu trouxe das minhas vivências como estudante, foram estratégias utilizadas por meus próprios professores, e desse jeito fui descobrindo o que dava certo e o que não dava em cada situação. Segundo Tardif (2002), parte do conhecimento dos professores advém de sua própria história de vida escolar. Sendo assim, esta história se torna uma fonte de conhecimentos relacionados à prática docente, que são utilizados quando o professor precisa resolver problemas relacionados a sua prática profissional (TARDIF, 2002).

A adequação das estratégias que utilizei para gerenciar as turmas, foi outro aspecto importante do EP4 que emergiu da análise feita. Passei a me questionar se tinha utilizado os melhores recursos para estimular a participação e a atenção dos estudantes. Em busca de respostas para tais questionamentos, li um parágrafo de Krasilchik (2008), no qual ela dizia que alguns comportamentos, como o de chamar o estudante pelo nome podem, do ponto de vista do professor, parecer contribuir para as participações dos estudantes, porém, podem interferir de forma negativa nas discussões durante a aula. Isso me chamou atenção, e me fez querer pensar em estratégias alternativas àquelas que escolhi na situação relatada, quando novas oportunidades de lecionar me forem apresentadas. No contexto dessa discussão sobre o EP4, é interessante observar que ao refletir sobre os meus saberes experienciais a partir de Krasilchik (2008), eu também aperfeiçoei o meu repertório de saberes da formação profissional. Isso também deixou espaço para destacar dentro do trabalho que o fato de um saber ter sido identificado, construído ou articulado não significa necessariamente que ele é correto ou o mais adequado.

Concluindo as reflexões desta etapa, o EP5 também me levou a construção de saberes experienciais, pois diante da realidade que me foi posta, a utilização dos slides foi a estratégia que utilizei para me sentir mais segura em ministrar aulas com conteúdos de física. Durante a minha formação inicial foi ofertada apenas uma disciplina de física, no primeiro período, que não me possibilitou grandes avanços na compreensão dos conteúdos da física. Por conta disso, eu não tinha propriedade dos conteúdos, nem muita familiaridade com as linguagens e conceitos da física, portanto, eu não me sentia segura para ministrar aulas de física. No entanto, o contexto exigia de mim aquela habilidade, pois fiquei responsável por uma disciplina de ciências no ensino fundamental, que envolvia a aprendizagem de conteúdos da física. Mais que isso, fiquei responsável por ministrar aulas que envolviam apenas conteúdos de física. Diante desse desafio, eu comecei a ver o slide como uma ferramenta que poderia guiar a minha aula e me auxiliar a explicar os conteúdos; e por isso comecei a elaborá-los de forma estratégica, colocando neles aspectos do conteúdo que me deixavam insegura. Essa foi a solução que encontrei para lidar com uma lacuna da minha formação.

É preciso destacar com esse EP5 a importância dos saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2002), pois o fato de não saber do conteúdo em si, me trazia dificuldade para selecionar os conceitos básicos da física que deveriam fazer parte das aulas. Assim, é válido ressaltar que embora, ao longo do trabalho tenha sido discutido que o saber disciplinar

sozinho não é suficiente para a profissão docente, todavia, a ausência dele afeta completamente a prática do professor. Hoje compreendo que a função de um slide não é trazer segurança para os professores em suas aulas, ele deve ser o recurso facilitador da aprendizagem dos estudantes, como qualquer outro recurso, mas depois que analisei o EP5 fiquei pensando a forma como o utilizei não foi influenciada pela minha própria vivência como estudante.

#### Etapa 4: Residência pedagógica

Seis episódios compõem as narrativas desta quarta etapa: (EP1) Contexto sociocultural da escola; (EP2) Avaliação: um mundo desconhecido; (EP3) As cadernetas escolares; (EP4) Plantão pedagógico: uma via de mão dupla; (EP5) A difícil tarefa de ser justa; (EP6) Novos contextos de aprendizagem: o que fazer com a BNCC?. É importante destacar que a Residência Pedagógica é composta por várias etapas, porém, todos esses episódios ocorreram durante a etapa de regência na escola campo. Essa etapa ocorreu ao longo do sexto e sétimo período do curso. As narrativas de cada episódio foram sistematizadas no quadro 4.

Quadro 4 - Etapa 4 do relato de experiência: vivências da residência pedagógica

Episódios	Narrativas
EP1: Contexto sociocultural da escola	Tive uma conversa com o diretor da escola sobre a ideia de desenvolver um projeto que envolvesse a coleta e reciclagem de resíduos sólidos dentro da escola. A necessidade dessa conversa surgiu inicialmente para pedir autorização dele, mas também fui em busca de trocar ideias. E durante a conversa ele exclamou que os pais de muitos estudantes trabalhavam como catadores de lixo. Então, ele deu a ideia de incluir os pais dos estudantes nesse projeto. O projeto não ocorreu, entretanto, essa simples conversa serviu como um alerta para que eu passasse a buscar ampliar a minha visão sobre o papel da escola, sobre a comunidade na qual a escola está inserida e sobre o contexto familiar dos estudantes.
EP2: Avaliação: um mundo desconhecido	desafiadora para mim foi a prova teórica. Todo o processo de elaboração e correção das provas era feito por mim, porém recebendo orientações da professora da escola que me acompanhava. A professora me orientava a mesclar a prova com questões mais tradicionais, como questões de completar a frase, junto com questões abertas e de assinalar. Ela também pedia para que as questões não fossem muito complexas e abordassem exatamente o que foi trabalhado em sala de aula. Com o tempo fui deixando de elaborar questões de completar a frase e incluindo mais questões contextualizadas, porque fui percebendo que eram questões muito simples para a idade dos estudantes e estimulava eles apenas a decorar as respostas, o que na minha percepção era algo ruim para a formação deles. Para desenvolver as questões eu avaliava quais eram as principais dificuldades dos estudantes durante as atividades e quais assuntos foram mais bem trabalhados com eles. Quanto a correção e pontuação, aprendi que conseguia avaliar melhor as respostas das questões abertas. Por isso, deixava as questões de assinalar valendo menos pontos e as questões abertas valendo mais pontos. Além disso, eu respondia uma prova e utilizava minhas respostas para me auxiliar na correção de algumas respostas dos estudantes que ficavam confusas. Também corrigia a prova junto com a turma e perguntava quais foram as principais dificuldades deles. Mas todo esse processo era completamente desconhecido para mim, mesmo estando no final do meu curso.
EP3: As cadernetas escolares	Uma das atividades que precisei aprender a fazer foi a preencher as cadernetas. Nela eu registrava as faltas, transferências, observações dos estudantes e conteúdos trabalhados em cada aula. Para aprender a preencher corretamente, fui orientada pela professora da escola que me acompanhava, com ela também aprendi sobre a importância da caderneta para todos os professores, tendo em vista que é um documento que carrega várias informações de todos os estudantes e era uma atividade constantemente exigida pela escola e pela secretaria de educação, por isso, fazia parte do meu cotidiano dentro da escola.
EP4: Plantão pedagógico: uma via de mão dupla	Durante o ano letivo participei do plantão pedagógico. Nessa atividade eu conversava com os pais dos estudantes sobre o desempenho, dificuldades, comportamentos e notas dos estudantes que eu acompanhava. No plantão, a maioria dos pais traziam relatos sobre aspectos familiares dos estudantes. Essas conversas, de certa forma, eram desafiadoras, pois exigiam de mim a capacidade de lembrar de diversos fatores dos estudantes e a habilidade de saber conversar corretamente com os pais. Mas, também era uma forma de conhecer mais sobre os estudantes e entender outros aspectos pessoais de suas vidas. Como também, os pais passavam a descobrir outros aspectos sobre a vida escolar de seus filhos.



<p>EP5: A difícil tarefa de ser justa</p>	<p>No final do ano letivo participei do conselho de classe, nessa atividade foi discutido entre todos os professores da escola quais estudantes deveriam ou não serem aprovados. Eu pude opinar apenas sobre os estudantes que ministrei aula ao longo do ano, entre eles, apenas dois foram para o conselho de classe. Durante a minha participação no conselho, precisei me posicionar e abrir um debate acerca do comportamento, notas, participação, número de faltas, presença dos pais no plantão pedagógico, números de reclamações e reprovações em outros anos, especificamente dos dois estudantes. Considerando todos esses fatores, juntamente com os outros professores, chegamos a uma decisão unificada sobre a aprovação e reprovação dos estudantes. Acabamos reprovando um dos estudantes. Para mim, foi muito difícil ter que encontrar a decisão mais justa. Precisei lembrar do ano letivo completo e buscar avaliar os estudantes de maneira complexa.</p>
<p>EP6: Novos contextos de aprendizagem: o que fazer com a BNCC?</p>	<p>No início do ano letivo participei da construção do plano de curso municipal do ensino fundamental básico, que foi uma atividade proposta pela secretaria municipal de educação. Nessa atividade, os professores da rede básica de ensino do município se reuniram para discutir formas de adaptar o currículo atual a BNCC. Minha participação foi apenas observando os professores de ciências debatendo sobre quais conteúdos eles achavam essenciais, qual a ordem dos conteúdos, quais conteúdos os estudantes ainda não estavam preparados para estudar, as dificuldades que eles iriam ter que enfrentar no cotidiano escolar para cumprir todo o currículo, as dificuldades para abordar alguns conteúdos e como encaixar os conteúdos no calendário escolar. Poder observar essas discussões foi muito importante para que eu começasse a compreender a estrutura e funcionamento do currículo escolar, também para refletir sobre a sua relação com os professores, estudantes e rotina escolar.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando o EP1 a partir dos saberes docentes, é possível perceber que na conversa relatada precisei mobilizar saberes disciplinares e curriculares, mas pode-se dizer que com esse diálogo foram sendo construídos saberes experienciais sobre o contexto escolar em uma perspectiva mais ampla. Isso porque, esse episódio, serviu como um momento de revisão e reflexão sobre como eu compreendia a função e as possibilidades de atuação da escola, como também sobre a minha função e possibilidades de criação e atuação. Antes desse episódio, meu olhar era muito voltado para os fatores internos da escola, como eu iria desenvolver o projeto, como os estudantes iriam atuar, como encaixar o projeto no calendário escolar e nunca pensava sobre o contexto no qual a escola estava inserida. Após esse episódio, passei a entender que a escola e os professores podem criar projetos que sirvam para a comunidade na qual a escola está inserida, envolvendo as famílias dos estudantes, seus fatores econômicos, culturais e políticos. Alguns aspectos relacionados a essa reflexão são apresentados por Jacobi et. al. (2009), segundo os autores, uma das possibilidades da escola é identificar e criar pactos com grupos protagonistas tanto no meio institucional, quanto no seu bairro, assim compartilhar com esses os seus conhecimentos em prol do empoderamento das comunidades locais. E dentro desse contexto, os mesmos autores destacam que os professores podem potencializar uma ação educativa permitindo-se ao diálogo, respeitando diferentes opiniões e demandas e abrindo espaço para currículos cotidianos que incluam as necessidades sociais e culturais do entorno escolar.

Quanto ao processo de avaliação relatado no EP2, é importante destacar que eu não tinha nenhuma preparação anterior relacionada a criação de questões e formas de avaliação, mesmo já tendo passado pelos estágios supervisionados I, II e pela fase de preparação para a residência pedagógica. Diante disso, mais uma vez a minha história de vida escolar foi utilizada como fonte de conhecimentos para solucionar problemas da prática, já que as partes das questões e dos recursos que utilizei nesse processo avaliativo foram baseados nas minhas próprias experiências enquanto estudante. Eu buscava formas diferentes de avaliar, por exemplo, tentando incluir questões mais contextualizadas. Porém, minha prática nesse sentido era basicamente um processo de repetição do que a professora já fazia e de avaliações que eu já havia visto principalmente durante o meu ensino básico. Essa experiência ocorreu no final do meu curso, logo, demonstrou para mim uma lacuna na minha formação em relação aos meus saberes da formação profissional. Eu não tive uma preparação para avaliar os estudantes. Por isso, a forma de avaliar que aprendi pode ser situada como um saber experiencial, embora eu tenha consciência que devo, como profissional em constante processo

de formação, buscar referenciais do ensino que me apoiem a compreender melhor o processo avaliativo. Assim, fica claro que, este episódio foi mais um espaço na minha formação inicial onde utilizei os meus conhecimentos pré- profissionais, que de acordo com Tardif (2002), é tudo aquilo que aprendemos sobre a nossa profissão antes mesmo de entrar nos cursos de licenciaturas.

Todas as atividades relatadas no EP3, EP4, EP5 e EP6 me levaram a construção de saberes experienciais relacionados às mais diversas situações que fazem parte da rotina de um professor. Através delas eu conheci e aprendi outras obrigações de professora que vão além de ministrar aula. Todas as atividades relatadas eram orientadas pela professora que me acompanhava na escola. Assim, eu fui aprendendo e encontrando as minhas formas de realizar o que ela me ensinava de acordo com as necessidades que iam surgindo. Todos esses saberes são experienciais, pois surgiram diretamente do meu contato com o ambiente escolar, com a professora da escola e com a prática, porém as atividades exigiam que eu mobilizasse e revisasse os saberes disciplinares e curriculares. Com essas experiências relatadas, eu consegui conhecer melhor a minha profissão quando comparado aos estágios supervisionados, pois compreendi minhas funções para além de dar aulas, conseqüentemente pude me preparar melhor profissionalmente. Esses episódios nos permitem refletir sobre a amplitude de saberes necessários à profissão docente. Ao longo das pesquisas de Tardif (2002) com os professores, o autor expõe que eram destacados por eles diversos conhecimentos, habilidades, talentos, formas de saber-fazer, como também maneiras de se integrar e participar do cotidiano escolar, atividades pedagógicas, programas de ensino, etc. E durante a minha formação só foi possível conhecer essa amplitude de atividades por conta da minha participação na residência pedagógica, pois atividades como preenchimento de cadernetas, plantão pedagógico, conselho de classe, eventos da secretaria de educação não foram ao menos citados ou discutidos durante a condução dos meus estágios supervisionados do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Levando em conta a importância dessas atividades para o professor, quero destacar a necessidade de que essas atividades também sejam contempladas nos estágios supervisionados do curso.

Concluindo as discussões dessa etapa, refletiremos agora sobre o EP6. Através da participação na construção do plano de curso municipal do ensino fundamental básico relatada, eu pude também construir saberes curriculares. Diferente dos outros episódios, nesse eu aprendi sobre o currículo de um ponto de vista mais amplo, antes disso, eu vinha aprendendo sobre currículo que eu construía em sala de sala. Observando os debates dos professores fui começando a entender quais eram os objetivos de aprendizagem do ensino fundamental básico. Fui conhecendo os objetivos da BNCC e os objetivos da secretaria de educação para a rede básica de ensino. Também foi uma oportunidade de conhecer quais conteúdos são impostos aos professores, quais assuntos são vistos como essenciais e quais são vistos como transversais. Assim, fui entendendo como funcionava o currículo do ensino fundamental, como também as dificuldades em implementar ele na prática.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando todas as etapas do relato, foi possível observar que de fato, assim como é defendido por Tardif (2002), os quatro saberes docentes trazidos pelo autor apoiam a docência e todos os saberes são intimamente relacionados. Uma das dificuldades do trabalho foi de identificar e classificar cada um dos saberes separadamente. Porém, percebemos que mais importante do que classificar e identificar os saberes, é conseguir conectá-los e refletir sobre essas possíveis conexões, buscando compreender quais saberes estavam mais intensamente ligados a outros tipos de saberes. Entretanto, ao longo do trabalho conseguimos identificar os saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e os

saberes experienciais. Eles foram se relacionando, em alguns momentos um permitia o surgimento de outro ou um exigia a presença do outro. É válido destacar que nenhuma etapa e nenhum episódio foram direcionados exclusivamente aos saberes disciplinares, mas como já foi discutido, eles são essenciais e foram mobilizados em diversos momentos. Diante de todos esses saberes, é questionado por Tardif (2002) se os professores fazem uma hierarquização deles, ou seja, após identificar todos os nossos saberes, consideramos alguns mais importantes que outros? De acordo com o autor, os professores tendem a considerar mais importantes os saberes que são mais utilizados no trabalho, sendo ainda a experiência do trabalho a principal fonte de saberes para os professores.

Além disso, a forma como os saberes da formação profissional foram surgindo ao longo das etapas deixa espaço para uma reflexão sobre a minha formação. Se considerarmos as quatro etapas que foram elencadas por mim, isso tem um peso, tendo em vista que selecionei as vivências mais significativas. E considerando as etapas selecionadas e os episódios associados a construção desses saberes em questão. Seria isso uma evidência de que as disciplinas do curso voltadas para as ciências da educação e ensino não tiveram tanto peso para os meus saberes da formação profissional, quando comparado as vivências relatadas nesse trabalho?

Utilizar o referencial teórico de Tardif (2002) para refletir sobre os episódios, possibilitou encontrar justificativas para momentos da minha formação que tiveram um destaque para mim, mas que anteriormente eu não conseguia explicar de forma teórica o porquê. Então, de fato, o desenvolvimento do trabalho permitiu clarificar e olhar de maneira mais crítica para a minha formação. Mais que isso, para mim, o processo de escrita do trabalho foi formativo, aprendi coisas que antes eu não sabia ou até nunca havia me atentado. Os resultados do também trabalho permitiram mais algumas conclusões sobre a minha prática educativa que merecem destaque. Um aspecto importante é que ao longo das etapas surgiram algumas evidências de que eu, enquanto professora, tenho uma abordagem que é sintonizada com as premissas básicas do construtivismo educacional (EL-HANI; BIZZO, 2002; MEDEIRO; SANTOS, 2020).

Para justificar o que foi exposto anteriormente serão elencadas evidências em cada uma das etapas. Na etapa 1 encontramos as seguintes evidências: a minha necessidade de diálogo com os estudantes no EP 1; a busca em investigar o conhecimento prévio dos estudantes no EP4; e o fato de não querer ser simplesmente uma transmissora de informações, mas buscar tornar os estudantes críticos, também no EP4. Na etapa 2 temos o meu interesse pela metodologia utilizada pela professora do estágio que prezou pelo diálogo e participação ativa dos estudantes no planejamento relatado no EP1. Na etapa 3 também é uma evidência a minha busca em tornar as aulas menos tradicionais e mais contextualizadas para os estudantes através das atividades práticas relatados no EP4. Por fim, a minha tentativa de, na medida do possível, dentro daquele contexto, tornar as provas teóricas mais contextualizadas, aberta, deixando mais espaço para os estudantes exporem suas ideias, como foi relatado no EP2. Diante disso, pretendo seguir me aproximando cada vez mais do construtivismo.

As minhas análises acerca das vivências dessas etapas da minha formação evidenciam que venho me tornando uma professora mais habituada com a docência, com a sala de aula e seus diversos fatores, e também com o ambiente escolar e os diferentes agentes que o compõe, incluindo profissionais da escola, normas, obrigações, cautelas e a rotina escolar de maneira geral. Hoje consigo previamente enxergar os futuros desafios que irei enfrentar na minha profissão. Também posso dizer que passei a compreender melhor as minhas funções, as funções dos estudantes e a entender que as minhas possibilidades de criação serão sempre limitadas pelos contextos e diversos fatores que envolvem o meu ambiente de trabalho e cabe a mim se adaptar a isso. Saio do curso de licenciatura tendo em vista que em minhas futuras aulas devo me preocupar e enxergar o processo de ensino- aprendizagem de maneira crítica e

sempre buscar torná-lo o mais efetivo possível dentro dos diversos contextos de aprendizagem que podem surgir. Além disso, entendo que também devo olhar para todas as minhas ações docentes de forma crítica, pois seja ela qual for, pode ter um impacto negativo ou positivo. E não tiro de vista que devo ter consciência de quem são os estudantes, considerando seus aspectos políticos, culturais, pessoais, familiares e econômicos, valendo o mesmo para a escola na qual eu venha a trabalhar. Acredito que esses são pontos de partida para continuar a minha formação ao longo dos anos.

Por fim, quero concluir o trabalho exclamando que em todas as etapas houve conexão entre a universidade e o ambiente escolar, seja pelo programa extensionista do Pró- Enem, pelo programa da Residência Pedagógica ou pelos estágios supervisionados. E todos os saberes necessários para a profissão docente foram construídos e articulados por conta dessas atividades. Isso mostra a importância de ações como essas dentro dos cursos de formação, como também a necessidade de políticas públicas e investimentos que se voltem para isso para que haja cada vez mais um aprimoramento da formação inicial. Assim, esperamos ter contribuído para o debate acerca da formação inicial de professores de ciências e biologia; bem como para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB e para a comunidade científica em geral.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 2, p. 281-295, 2007.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNNC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.
- ANASTASIOU, L. G. C. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, 2007.
- BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta, Freire. **Revista de Ensino, Educação, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 3, p. 249-254, 2014.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 11, n. 42, p. 94- 112, 2011.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 507- 524, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE,

2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso: 22 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da educação básica (BNC- Formação). Brasília: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso: 05 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 02 ago. 2020.

CARVALHO, I. N.; NUNES-NETO, N. F.; EL-HANI, C. N. Como selecionar conteúdos de biologia para o ensino médio? **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 1, n. 1, 2011.

CARVALHO, I. N.; EL-HANI, C. N.; NUNES-NETO, N. F. Conteúdos conceituais: reduzindo e reestruturando o currículo de Biologia para o ensino médio. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-11, 2017.

CARVALHO, I. N. **Uma proposta de critérios para selecionar conteúdos conceituais para o ensino médio de biologia**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2016.

DUIT, R.; GROPPENGIEBER, H.; KATTMANN, U.; KOMOREK, M.; PARCHMANN, I. The model of educational reconstruction—A framework for improving teaching and learning science. In: **Science education research and practice in Europe**. Brill Sense, p. 13-37, 2012.

EDUEPB. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Ciências Biológicas (Licenciatura)**. Universidade Estadual da Paraíba. Campus I, 2016. Disponível em: <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0149-2016-PPC-Campus-I-CCBS-Ciencias-Biologicas-Licenciatura-ANEXO.pdf>. Acesso em: 29 de fev.

EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. M. V. Formas de construtivismo: mudança conceitual e construtivismo contextual. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 40-64, 2002.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciência & Cognição**, v.12, p.219-233, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GUILHERME, A.; MORGAN, W. J. Refletindo sobre o papel do professor: Buber, Freire e Gur - Ze 'ev. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 783-798, 2018.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, 2009.

JUNGES, k. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211-229, 2016.

JÚNIOR, G. S. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 871- 892, 2014.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LABARCE, E. C.; BASTOS, F.; PEDRO, A. Saberes disciplinares em ciências e formação de professores. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-8, 2015.

LEAL, S. H.; NOVAIS, R. M.; FERNANDEZ, C. Conhecimento pedagógico do conteúdo de “estrutura da matéria” de uma professora de química experiente em aulas de química geral. **Ciência & Educação**, Bauru, v.21, n. 3, p. 725-742, 2015.

MARQUES, K. C. D.; NETO, L. C. B. T.; BRANCHE, V. R. Dos saberes disciplinares aos saberes pedagógicos: desafios de iniciação à docência de estagiários em ciências biológicas. *Revista de Educação*, **Ciências e Matemática**, v. 9, n. 3, p. 122-138, 2019.

MARQUES, A. C. T.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista metalinguagens**, n. 3, p. 135-156, 2015.

MEDEIRO, E. P.; SANTOS, C. N. Paradigma educacional: uma reflexão na construção teórica pedagógica de natureza construtivista na docência superior. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 6, p. 74-80, 2020.

MORAIS, V. C. S.; SANTOS, A. B. Implicações do uso de atividades experimentais no ensino de biologia na escola pública. **Investigações no ensino de Ciências**. v. 21, n. 1, p. 166-181, 2016.

NASCIMENTO, A. C. L. M.; SILVA, C. D. D.; SANTOS, D. B; SILVA, L. E. O.; ALMEIDA, L. M.; FRANÇA, N. N. C. Atividades práticas no ensino de Ciências: a relação teoria e prática e a formação do licenciando em ciências biológicas. **Carpe Diem: revista Cultural e Científica do UNIFACEX** , v. 16, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, S. M. S.; OLIVEIRA, A. I. B.; ARAÚJO, F. M. L. Saberes, formação, profissionalização ou “notório saber”: o que é preciso para ser professor?.**Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 1, p. 78- 84, 2018.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

ROLANDO, L. G. R.; VASCONCELLOS, R. F. R. R.; MORENO, E. L.; SALVADOR, D. F.; LUZ, M. R. M. P. Integração entre internet e prática docente de Química. **Revista virtual de Química**, v. 7, n. 3, p. 864-879, 2015.

SANTOS, A. B. Autobiografia na prática: percursos de uma professora em transformação. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2019.

SAMPAIO, M. N. Quando a rotina é o imprevisto, ou o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos na sala de aula. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.5, n. 8-9, p. 1-11, 2004.

SILVA, M. G.; FERREIRA H. S. Modelo de reconstrução educacional como um aporte teórico e metodológico para o design de ambientes de ensino e aprendizagem da ciência. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 262-281, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZETTO, S. S. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Teoria e prática da educação**, v. 14, n. 3, p. 17-24, 2011.

TREVISOL, M. T. C.; SOUZA, E. D. V. A relação entre professor e estudante e a importância do afeto no processo de ensino-aprendizagem. **Enoesc & Ciência - ACHS**, Joaçaba, v. 6, n. 1, p. 35-42, 2015.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z.; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n. 2, p. 310-329, 2019.

UEPB. **Divulgados editais para seleção de subprojetos dos programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica**. 2020. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/divulgados-editais-para-selecao-de-subprojetos-dos-programas-de-iniciacao-a-docencia-e-residencia-pedagogica-2020/>. Acesso em: 29 de fev.

UEPB. **Pró-Reitoria de Extensão divulga edital com 650 vagas para novas turmas do cursinho Pró-Enem**. 2020. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/pro-reitoria-de-extensao-divulga-edital-com-650-vagas-para-novas-turmas-do-cursinho-pro-enem/>. Acesso em: 29 de fev.

VIEIRA, A. M. D.; GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. **Paraná: EDUCERE**, 2008.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p.459-473, 2010.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha mãe, por ser minha companheira, por sempre se preocupar com detalhes que mais ninguém se preocupa, por estar comigo em momentos que só nós duas sabemos o que passamos. Sem ela eu não teria chegado aqui.

Agradeço ao meu pai, por sempre dar o seu melhor em busca de um futuro promissor para mim, por sempre me apoiar e incentivar a fazer tudo com dedicação e empenho.

Agradeço a sabedoria infinita e a energia criadora que sempre me guiou, protegeu e colocou sempre as pessoas certas nos momentos certos da minha vida.

Agradeço aos meus familiares por me encher de amor e cuidado que é algo tão importante na caminhada de qualquer pessoa, em especial, a minha avó materna e minha avó paterna, meu tio Clemente, minha tia Marília, minha tia Irlane e minha amada prima Gabi!

Agradeço a todos os meus amigos da graduação, em especial, Eduarda, Anna Lívia, Breno, Suney e Carine que me ajudaram muito em várias provas e diversas situações, entre outras pessoas que me ajudaram ao longo do curso. Sem essas pessoas eu não teria tanto apoio, atenção, amor, companheirismo, compreensão e risadas.

Agradeço também a todos os meus amigos de longa data em especial David, por ser tão prestativo comigo desde o meu ensino básico, como também a Maysa, Gustavo, Matheus, Shara, Maurício e Vitória, que sempre me renovaram com boas energias, ajudaram em diversos aspectos da minha vida, incluindo os emocionais, acalmando a minha ansiedade.

Agradeço a todos os tipos de artes e artistas que estiveram comigo ao longo da quarentena, seja as séries, os dramas, o teatro e as músicas de Beyoncé, pois ajudaram a me manter em equilíbrio e harmonia para escrever o trabalho.

Agradeço a todos os professores que passaram por minha vida, todos contribuíram de alguma forma para minha formação.

Por fim e não menos importante, agradeço imensamente à minha orientadora Michelle Garcia, por ter aceitado me orientar, por ter de fato orientado o meu trabalho, por me proporcionar diversos aprendizados, por ter se dedicado tanto junto comigo em fazer o trabalho da melhor forma possível. Sou grata!