



**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS SIGNIFICATIVAS NA LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: SOB A ÓTICA DOS LICENCIANDOS**

**SIGNIFICANT FORMATIVE EXPERIENCES IN UNDERGRADUATE BIOLOGICAL
SCIENCES: FROM THE PERSPECTIVE OF UNDERGRADUATES**

**EXPERIENCIAS FORMATIVAS SIGNIFICATIVAS EN LOS ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS BIOLÓGICAS: PERSPECTIVA DE LOS
ESTUDIANTES DE GRADO**

DUTRA, Leandro Barreto

ldutra@uea.edu.br

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

<https://orcid.org/0000-0001-9034-9190>

RESUMO A formação inicial parece ser fundante na construção profissional docente e, por isso mapear as experiências mais significativas pode contribuir para seu aprimoramento, este foi o objetivo desta pesquisa. A abordagem é qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios e interpretativos e procedimentos de campo. A Análise de Conteúdo foi utilizada para interpretar as narrativas autobiográficas. Foi possível observar quatro experiências marcantes: as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; os professores formadores do curso e o relacionamento entre os pares. Considera-se importante o acompanhamento do professor formador preparando experiências que possibilitem o exercício do ser docente até que o licenciando alcance a autonomia.

Palavras-chave: Formação inicial. Narrativas autobiográficas. Professor formador.

ABSTRACT Initial training seems to be fundamental in the professional construction of teachers and, therefore, mapping the most significant experiences can contribute to their improvement, this was the objective of this research. The approach is qualitative, of basic nature, with exploratory and interpretative objectives and field procedures. Content Analysis was used to interpret the autobiographical narratives. It was possible to observe four remarkable experiences: the disciplines of Mandatory Supervised Internship; the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching; the teachers who formed the course and the relationship among peers. It is considered important the accompaniment of the teacher trainer preparing experiences that enable the exercise of being a teacher until the undergraduate reaches autonomy.

Keywords: Initial training. Autobiographical narratives. Teacher trainer.

RESUMEN La formación inicial parece ser fundamental en la construcción profesional de los profesores y, por lo tanto, mapear las experiencias más significativas puede contribuir a su perfeccionamiento, este fue el objetivo de esta investigación. El



abordaje es cualitativo, de naturaleza básica, con objetivos exploratorios e interpretativos y procedimientos de campo. Se utilizó el Análisis de Contenido para interpretar las narrativas autobiográficas. Fue posible observar cuatro experiencias destacables: las disciplinas de Práctica Supervisada Obligatoria; el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia; los profesores que formaron el curso y la relación entre pares. Se considera importante el acompañamiento del formador de profesores preparando experiencias que posibiliten el ejercicio de ser profesor hasta que el estudiante de grado alcance la autonomía.

Palabras clave: Formación inicial. Relatos autobiográficos. Formador de profesor.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se baseia no conceito de experiência. Nóvoa (1992) compreende que experiência está para além da dimensão pedagógica, mas insere-se também num quadro conceitual de produção de saberes, ou seja, saberes experimentados na e pela experiência. Segundo Larrosa (2002; 2011), os saberes da experiência têm a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido daquilo que *nos* acontece, aquilo que se adquire ao modo como alguém responde ao que *lhe* passa ao longo da vida construindo o que se é. Para Souza (2004) as experiências são as marcas que constroem e compõem a educação através das narrativas pessoais e sociais, visto que o cotidiano é sempre marcado pelas trocas de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos.

Nesse sentido, Passeggi (2011) comenta sobre a importância da escrita narrativa para as pesquisas educacionais voltadas para os processos de formação e profissionalização docente que se expandem no Brasil a partir dos anos 1990, quando ocorre a denominada *virada biográfica* da Educação.

Pensando na relação entre as narrativas autobiográficas e a formação docente do sujeito narrador, Smith e Sperb (2007, p. 558) assumem que:

A narrativa tem sido considerada como um instrumento precoce e fundamental com que organizamos discursivamente nossa experiência, como indivíduos inseridos numa realidade complexa e predominantemente cultural. Escutando e contando histórias vamos construindo um sentido de mundo e de nós mesmos, estabelecendo uma continuidade entre os eventos, numa perspectiva simultânea da ação e da intencionalidade de pessoas situadas num cenário físico e social.



Assim sendo, o objetivo deste trabalho é compreender as experiências formativas de licenciandos em Ciência Biológicas através de narrativas autobiográficas que possibilitam não só a autorreflexão de quem narra, mais ainda sua interpretação.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, ou seja, que não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de questões sociais. Os métodos qualitativos buscam o porquê das coisas, que para Minayo (2001), este universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis e nem se submeter à prova de fatos, justamente por seu caráter intrinsecamente subjetivo. Quanto à natureza é de caráter básico ao revelar-se com objetivos de gerar conhecimentos novos e úteis para futuras reflexões práticas, mas sem aplicações previamente definidas. Quanto aos objetivos, segundo Gil (2007), podem ser entendidos como exploratórios, pois proporciona uma familiaridade com o tema através de entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com a questão investigada e, quanto aos procedimentos, através de Fonseca (2002), podem ser classificados como de campo, visto que se realiza coleta de dados diretamente com os sujeitos.

O trabalho foi desenvolvido em uma universidade pública da cidade de Manaus – Amazonas com licenciandos de Ciências Biológicas dos dois últimos períodos do curso (7º e 9º período). Os participantes voluntários foram instruídos a escreverem uma narrativa autobiográfica sobre suas experiências mais marcantes durante a graduação e que, segundo eles, colaboraram para sua própria formação docente até o atual momento da pesquisa. Para manter o anonimato as narrativas foram identificadas por ordem alfabética seguida da identificação do período que o discente cursava, por exemplo, o código B7 significa que se trata do aluno B do 7º período, o código I9, aluno I do 9º período.

Para analisar as narrativas discentes foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) nas seguintes etapas: a) Organização da análise (organização do material, leitura flutuante, definição do *corpus* da pesquisa); b)



Codificação (através de recortes, agregações e enumerações permite atingir uma representação do contexto); c) Categorização (classificar e agrupar os elementos por diferenciação e depois reagrupar por critérios previamente definidos) e, d) Inferência (realizar operações lógicas admitindo proposições em virtude de ligações semânticas e contextuais com outras proposições já aceitas como verdadeiras).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vinte e uma narrativas autobiográficas foram analisadas e identificou-se quatro experiências formativas consideradas importantes pelos discentes para a formação docente: as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; os professores formadores do curso e o relacionamento entre os pares.

3.1 As disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório

Gatti *et al.* (2019) afirmam sobre a importância das experiências no estágio supervisionado para a formação de professores e destacam três aspectos que as instituições formadoras de professores deveriam se atentar: primeiramente, superar a condição histórica de desvalorização da formação docente para a educação básica e, em seguida, perspectivar a docência baseada em conhecimentos e competências específicas com princípios e valores profissionais que demanda uma formação mais integrada e interdisciplinar. Por fim, aproximar a universidade das escolas de educação básica, principalmente, através dos estágios supervisionados, sobretudo com experiências reais, orientadas e avaliadas.

Segundo Shaw e Rocha (2018, p. 13):

Apesar dos incentivos legais e da literatura especializada à implementação da interdisciplinaridade no ensino, falta formação de professores para esse tipo de trabalho. Isso se aplica principalmente junto a professores da área de ciências da natureza, que precisam saber integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, principalmente de Biologia, Química e Física.



O licenciando B7, ao narrar sua experiência formativa afirma que “*as matérias de estágio supervisionado com certeza me abriram os olhos pra saber que a aula, pode ser contextualizada com outras disciplinas, como por exemplo, a física, a química, a geografia, etc.*” e o licenciando H9 corrobora quando narra: “*Pude trabalhar temas transversais com meus alunos e obtive sucesso nas aulas, isso foi muito gratificante, pois percebi que isso era exatamente o que eu gostava de fazer*”. Poder-se-ia afirmar que se tratam de vivências interdisciplinares?

Segundo Pombo (2008) esta palavra está gasta e é de difícil definição, ainda mais quando se acrescenta outras três expressões que normalmente aparecem, sendo: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Por isso, a autora supracitada apresentou uma proposta de definição dos termos sob a seguinte ordem de um *continuum*:

Quando estivéssemos a falar de pluridisciplinaridade ou de multidisciplinaridade, estaríamos a pensar naquele primeiro nível que implica pôr em paralelo, estabelecer algum mínimo de coordenação. A interdisciplinaridade, pelo seu lado, exigiria uma convergência de pontos de vista. Quanto à transdisciplinaridade, ela remeteria para qualquer coisa da ordem da fusão unificadora, solução final que, conforme as circunstâncias concretas e o campo específico de aplicação, pode ser desejável ou não (Pombo, 2008, p. 8).

Para afirmar em que ponto desse *continuum* as experiências dos discentes B7 e H9 estão, seria necessário a observação e/ou uma discussão mais aprofundada, no entanto, pode-se continuar afirmando que narrativamente as experiências foram importantes ao conectar conhecimentos distintos.

Quando se recorre aos documentos oficiais como, por exemplo, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) é perceptível uma centralidade da prática nas disciplinas de estágio, mas não só nelas, visto que a orientação é para uma organização curricular com vivências educativas desde o início da graduação.

No documento da BNC-Formação (Brasil, 2019) em seu artigo 15 § 3º consta que:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da



familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

Nas duas narrativas é possível perceber uma mudança nos licenciandos através da prática no estágio quando escrevem: *“me abriram os olhos”* e *“percebi que isso era exatamente o que gostava de fazer”*. Junto a essas narrativas o discente I9 também narra: *“[...] percebi o interesse dos alunos e os próprios alunos me disseram que melhorei bastante. Foi quando saiu do abstrato o que nossos professores dizem sobre não ter preço ajudar um aluno e perceber que eles aprenderam. Fiquei em êxtase”*.

O conceito de experiência de Jorge Larrosa pode auxiliar na compreensão dessa marca:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Larrosa, 2002, p. 21).

O viver contemporâneo tem sido marcado pela anestesia aos encontros com o outro, pela indiferença e individualismo que nos embrutece diante da alteridade. Romper essa armadura afetando o ser e suas forças é o que faz a experiência, ela modifica o sujeito. Analisando as narrativas dos discentes eles não apresentam uma explicação lógica e cartesiana para o acontecido, resumem-na em *“abrir os olhos”*, perceber que gostava e ficar em êxtase.

A experiência não foi capturada pela informação, nem pelo saber, nem pela opinião – como orienta Larrosa (2002) que deve mesmo permanecer longe dessas, pois as mesmas quase que impossibilitam a experiência. O autor ainda discute a falta de tempo e o trabalho como outros possíveis contrários à experiência tornando-a cada vez mais rara. No entanto, permanecer longe desses obstáculos não assegura experimentar a experiência, pois ainda tem de se discutir o sujeito da experiência que, *“seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”* (Larrosa, 2002, p. 24) e neste sentido



o autor completa que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Larrosa, 2002, p. 24), mas não deve se confundir a passividade como oposição à sujeito ativo, pois Larrosa descreve como uma passividade anterior, fundamentalmente feita de paixão, de entrega, de atenção, de aceitação.

Outro autor que conversa com Larrosa e nos ajuda a compreender esse conceito de experiência é Heidegger (1987, p. 143) ao afirmar que:

fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

É notório a transformação ocorrida nos licenciandos não só quando experimentaram a experiência, mas agora, através do relato do acontecido criando saberes ao refletir sobre o vivido. Segundo Larrosa (2002, p. 27) “a primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, [...] a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” trazendo potência no/do e para o viver.

Importa, no entanto, diferenciar experiência de experimento, pois o autor nota que há na literatura quem queira tratar essas duas palavras/conceitos como sinônimos e para:

Limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (Larrosa, 2002, p. 28).

Justamente por se permitir oposições é que houve também narrativas desgostosas, como por exemplo: “*Os primeiros estágios, para mim, foram maçantes. Fomos muito cobrados e tivemos pouca assistência em relação a ser professor*” (I9). A experiência narrada e percebida pelo discente faz pensar nos disparos distintos e



em direções infinitas que uma experiência pode proporcionar, pois é sabido do seu caráter singular e pessoal, mas esse fato isenta o professor formador de certo grau de responsabilidade formativa diante do preparo de dispositivos potencialmente produtores de experiências?

Segundo André *et al.* (2012), a presença do professor formador é fundamental para a identificação dos estudantes com a docência, assim como o preparo e organização de atividades curriculares orientadas para favorecer a aprendizagem de novos conhecimentos e a aproximação do aluno com a realidade escolar.

Apontam a falta de acompanhamento no âmbito de sua realização, a falta de diálogo entre as instituições, a predominância de observações de práticas mal desenvolvidas. Desta forma o estágio acaba se tornando uma atividade meramente burocrática, um momento de conhecimento das dificuldades e deficiências do sistema escolar, práticas que os alunos querem evitar, ou não querem repetir em seu exercício profissional (André *et al.*, 2012, p. 116).

Sendo assim, o desgosto ou a experiência pouco exitosa teria razão no próprio planejamento e execução da disciplina e, talvez esteja aqui a responsabilidade do professor formador: proporcionar aos discentes um estágio em seu futuro local de trabalho - a escola - acompanhando suas práticas e ajudando-os a refletirem sobre as experiências que vivenciam, exercitando-se em abertura suficiente para estarem disponíveis à alteridade.

3.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID são:

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



elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2022, s/n).

Essas premissas parecem reverberar na experiência vivida pela discente A9 quando diz que *“apesar de nova nessa área (educação), eu tive uma excelente professora supervisora no PIBID que me ensinou muitas coisas sobre a arte de lecionar”*. Nesse sentido, é possível inferir que a inexperiência da discente não foi um impeditivo para lecionar e essa superação é creditada à professora supervisora da escola na Educação Básica, o que faz pensar que a docente se fez coformadora, compartilhando suas experiências teóricas e práticas com a futura professora através da integração feita entre a universidade e a escola.

Ambrosetti *et al.* (2013, p. 168) afirmam que *“além das consequências positivas para a formação dos licenciandos, a convivência dos parceiros no PIBID é transformadora também para as instituições envolvidas”*, logo há possibilidades que esta integração narrada pela discente não só tenha marcado sua própria formação, mas também a própria professora supervisora.

Nesse sentido é importante que a parceria entre o professor coordenador da universidade e o professor supervisor da escola seja construída alicerçada no respeito, compreendendo a importância de ambos para a formação do futuro professor, enxergando a escola como um espaço que complementa a vivência formativa e que contribui significativamente para o crescimento profissional de todos os envolvidos.

O discente F7 narra que *“no início foi difícil atuar como docente, mas hoje, após dois anos no Programa, estou mais seguro e encantado pela docência”* e o discente S9 afirma que *“o PIBID, sem dúvidas, foi o que mais me marcou positivamente para ser professor”*, segundo Ambrosetti *et al.* (2013, p. 162) a *“inserção no espaço escolar traz o confronto com a realidade, mas também o conhecimento e a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações são construídas”* e para tal, o tempo é um fator importante, visto que é nele que o movimento transformador se dá. É importante que os discentes se permitam gastar tempo nesse exercício de ser docente. A reflexão sobre si é um exercício transformador para moldar-se, para construir outros *eus* possíveis de si.



3.3 Os professores formadores do curso

Os discentes narraram sobre a influência dos professores formadores, como por exemplo, o N9 refletiu: *“Até aqui no Ensino Superior você terá professores que lhe servirão de inspiração e outros nem tanto, lembro de uma prática no microscópio quando visualizei uma divisão celular e aquilo me fascinou”* e o discente H9 é ainda mais específico ao narrar: *“Tenho um orientador que me influencia bastante a seguir esse caminho da pesquisa em biologia”*.

Autores como Hobold e Menslin (2012), Hobold e Buendgens (2015) e Imbernón (2002, p. 63) vêm afirmando que “os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação”. Essa influência docente sobre os futuros professores traz consigo um elevado grau de responsabilidade do professor formador, pois não só o conteúdo que trabalha importa, mas todo o modo como exerce a docência.

O discente N9 ao narrar sua experiência com um docente inspirador, narra a prática proporcionada pelo docente universitário, o que leva à reflexão de que, de fato, o docente tem sua importância enquanto mediador do conhecimento, mas que a atividade em si se tornou mais significativa: *“quando visualizei uma divisão celular”* – ele quem visualizou. A ação é do próprio discente. O que ele viu foi o que lhe fascinou. No entanto, fica também subentendido que essa experiência só foi possível por que alguém preparou essa prática: o professor formador.

A narrativa do discente H9 apresenta-se endossando o já dito sobre a influência da docência, mas alerta para o caminho que a orientação influenciou: a pesquisa em biologia. Segundo Gatti (1992, p. 72) o licenciando por vezes assemelha-se a um “pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor?” Nesse balanço muitos discentes se direcionam para a área específica da biologia, acatando a fala dos docentes formadores que, por vezes, reverberam certa repulsa à docência, apesar de também exercê-la no Ensino Superior.



3.4 O relacionamento entre pares

O relacionamento pessoal entre os estudantes aparece nas narrativas, como conta C7 que *“Já no segundo semestre sabia com quem poderia contar e com quem não. Começamos nos apoiar, eu e meus amigos, e a estudar para vencer os semestres juntos”*. Nesse sentido a relação bem marcada para C7 é a cooperação. Segundo Jehn e Shah (1996), a cooperação ajuda o desempenho de um membro do grupo e/ou facilita na coordenação de seus esforços e, nesse sentido, torna-se maior em grupos de amigos devido a semelhança em trocas sociais.

Infelizmente pesquisas vêm apontando que a prática cooperativa está presente mais no discurso dos professores que na prática propriamente dita, por exemplo, Thurler e Perrenoud (2006, p. 367) apresentam alguns aspectos para pensar em uma proposta formativa profissional cooperativa entre os professores:

Ter consciência de que a cooperação não é elemento dominante da profissionalização de professor; não confundir cooperação com afinidades eletivas; manter uma relação utilitarista e seletiva com a cooperação; apropriar-se dos instrumentos psicossociológicos, éticos e jurídicos pertinentes; aprender a enfrentar as crises, os conflitos, os não-ditos e a regular a ação coletiva; aprender pela prática a funcionar em vários registros.

O primeiro ponto importante é ter consciência que cooperar é uma competência pouco trabalhada entre os professores desde a formação inicial e quando os autores chamam a atenção para não confundir cooperação com as afinidades eletivas é que nem sempre a cooperação se dará entre amigos – como aconteceu na narrativa do discente C7, pois é preciso cooperar profissionalmente inclusive com aqueles que não foram escolhidos afetivamente.

Apropriar-se dos saberes das ciências sociais e humanas, por vezes invisíveis na formação docente é importante para que estes possam agir de modo menos ingênuo e vulnerável nas relações humanas e no viver organizacional, pois assim esses profissionais terão condições de enfrentar os conflitos que surgirão no caminho da cooperação.

Por fim, importa criar situações durante a formação profissional que possibilite os futuros professores a exercitarem essa competência para além da amizade cooperando com parceiros muito diferentes, identificando as modalidades de



cooperação mais bem adaptadas para o trabalho docente construindo saberes para também situar os modos de resistência que prevalecem em determinada instituição ocupando seu lugar sem provocar reações de hostilidade ao mesmo tempo que não renega suas convicções.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar através das narrativas autobiográficas quatro marcas formativas importantes para os discentes e que, por isso, precisam ser melhores compreendidas: as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; os professores formadores do curso e o relacionamento entre os pares. Em todas as experiências, direta ou indiretamente, o professor formador se faz presente e necessário para que a experiência seja aprimorada e potencialmente relevante.

A pouca assistência do professor formador sentida pelo discente I9 precipita a importância e urgência do professor mediador. Wood, Bruner e Ross (1976) utilizaram da analogia do *scaffolding* (andaime) para designar o apoio que o adulto concede à criança para que ela caminhe na sua jornada de aprendizagem. Esse fazer se faz necessário na formação inicial de professores pelo professor formador.

O planejamento das disciplinas deve ser pensado e organizado de forma a proporcionar ao licenciando exercícios de si mesmo com o intuito de criar autonomia docente, mas durante todo o percurso a presença do professor formador deve se fazer eficaz até o momento em que se percebe que o discente já está pronto para seguir sem o andaime, sem seu apoio e, portanto, pode se afastar do processo, visto que o novo professor se fez. Ainda é necessário novas pesquisas e reflexões sobre a formação inicial docente para que se possa compreender toda complexidade emaranhada nessa etapa formativa, mas espera-se que este trabalho de alguma maneira possa, junto a tantos outros, colaborar com desenvolvimento científico.

LEANDRO BARRETO DUTRA

Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas (UFJF), Mestre em Educação (UFJF) e Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Amazonas e atua no Programa de Pós-



Graduação em Educação em Ciências na Amazônia. Pesquisa Linguagens, Conhecimentos e Formações docentes entre Ciências e Artes.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, p. 151–174, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 12, p. 101-123, 2012. Disponível em:

<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3377>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016, 141 p.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CO Nº 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).

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 fev. de 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência–Pibid*, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf)

[basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf). Acesso em: 25 fev. de 2025.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002, 127 p.

GATTI, B. A. *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019, 354 p. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007, 176 p.

HEIDEGGER, M. *De caminho al habla*. Conferencia “La esencia del habla”. Versão casteliana de Ives Zimmermann, 1 Odo, Barcelona: Serbal, 1987.



HOBOLD, M. S.; BUENDGENS, J. F. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. *Revista Reflexão e Ação*, v. 23, n. 2, p. 198 – 219, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3896>. Acesso em: 25 fev. 2025.

HOBOLD, M. S.; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, p. 783-801, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2012000300009&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 nov. 2022.

JEHN, K.; SHAH, P. P. Interpersonal relationships and task performance: an examination of mediating processes in friendship and acquaintance groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 72, n. 4, p. 775 – 790, 1996. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/ambpp.1996.4980697>. Acesso em: 25 fev. 2025.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 fev. 2025.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em 25 fev. 2025.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001, 96 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a Formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 9–40, 2010. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 25 fev. 2025.



SHAW, G. S. L.; ROCHA, J. B. T. Os sentidos da interdisciplinaridade através dos olhares de licenciandas em formação inicial em Ciências da Natureza: uma experiência no estágio. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 11, n. 1, p. 13–35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21278>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SMITH, V.; SPERB, T. M. A construção do sujeito narrador: Pensamento discursivo na etapa personalista. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 3, p. 553-562, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ZT9YVyN5FjdgBpHCsr8SBkb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 344p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 357–375, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BkPnp79mDr856j8jScg7pVJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving. Acesso em: 25 fev. 2025.