

Histórias entrelaçadas na Licenciatura em Biologia da UFRB

Patrícia Petitinga Silva
Rosilda Arruda Ferreira
(Orgs.)



**Histórias entrelaçadas na Licenciatura
em Biologia da UFRB**

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

Walter Emanuel de Carvalho Mariano

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteado Júnior

EDITORA FILIADA À

Patrícia Petitinga Silva
Rosilda Arruda Ferreira
(Orgs.)

Histórias entrelaçadas na Licenciatura em Biologia da UFRB



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2021

Copyright©2021 by Patrícia Petitinga Silva e Rosilda Arruda Ferreira

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:

Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica:

Patrícia Petitinga Silva

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

H673 Histórias entrelaçadas na Licenciatura em Biologia da UFRB
/Organizadoras: Patrícia Petitinga Silva e Rosilda Arruda
Ferreira._ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021.
244p.; il.

Este Livro é parte da Coleção 15 Anos da UFRB – Vol. 3.

ISBN: 978-65-84508-00-2.

1.Biologia – Ensino superior. 2.Professores – Formação.
3.Relato de experiência – Análise. I.Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias,
Ambientais e Biológicas. II.Silva, Patrícia Petitinga.
III.Ferreira, Rosilda Arruda. IV.Título.

CDD: 570

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB.
Responsável pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).
(os dados para catalogação foram enviados pelas usuárias via formulário eletrônico)

Livro publicado em 19 de outubro de 2021.



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

www.facebook.com/editoraufrb

Apresentação

*Patrícia Petitinga Silva
Rosilda Arruda Ferreira*

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) completou 15 anos no dia 29 de julho de 2020 e, para homenagear a instituição, sua editora (EDUFRB) lançou o Edital 03/2020 convidando docentes efetivos, servidores técnico-administrativos e discentes vinculados aos cursos de graduação ou pós-graduação a publicarem trabalhos resultantes de pesquisas científicas, inovações tecnológicas, experiências de extensão, inovações pedagógicas, políticas e ações afirmativas, dentre outros trabalhos acadêmicos que tenham, prioritariamente, a UFRB como ponto fulcral da pesquisa.

Assim, em resposta a esse edital, este livro é uma coletânea que retrata percursos pessoais, formativos e profissionais na Licenciatura em Biologia, curso que iniciou suas atividades na UFRB no ano de 2008. Nele, as/os autoras/es refletem sobre suas trajetórias, avaliando aspectos positivos, problemas enfrentados e transformações experienciadas na instituição. Os capítulos são narrativas que inscrevem a experiência humana sobre as folhas de papel desta obra.

Ao rememorar e narrar as experiências vividas, as/os autoras/es testemunham acontecimentos. Parafraseando Paul Ricouer, creiam ou não em nós, estávamos lá! Obviamente, podemos ter esquecido coisas, mas o esquecimento não é uma ameaça à memória, ele é uma dimensão da condição histórica de humanos que somos. Também podemos ter escolhido o que narrar, já que a memória tem um caráter seletivo, em razão dos acontecimentos não serem memorizados da mesma forma em períodos diferentes ou porque tendemos a omitir situações que nos foram desagradáveis. Em síntese, nos diria Paul

Ricoeur: se não somos capazes de lembrar de tudo, somos ainda mais incapazes de tudo narrar.

Por esse ângulo, mediante a memória, o esquecimento e a mútua relação entre passado, presente e futuro, as/os autoras/es (re)construíram as experiências vivenciadas ao longo de trajetórias na Licenciatura em Biologia. São histórias entrelaçadas, tecidas coletivamente por ex-alunas/os, aluna, ex-professora e professoras/es que viveram/vivem o curso na UFRB.

Desse modo, no primeiro capítulo, *(RÉ)formando-se: memórias da Licenciatura em Biologia*, Gabriel Ribeiro, professor do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, entrevista Elfany Reis do Nascimento Lopes, primeiro egresso do curso, para apresentar sua trajetória acadêmica na instituição. No diálogo, os autores expressam percalços e sucessos dessa trajetória para encorajar outras/os estudantes universitárias/os a construir suas trajetórias acadêmicas pautadas no ensino, na pesquisa e na extensão.

O segundo capítulo, *Do campo ao laboratório: memórias de vida e formação*, narra as reminiscências de Maria Aparecida da Silva Andrade desde sua chegada à Licenciatura em Biologia da UFRB, como estudante de graduação, até seu retorno à instituição como professora-pesquisadora do Centro de Formação de Professores (CFP). Entre lembranças e esquecimentos, a autora apresenta as dificuldades enfrentadas, os medos e as superações experienciadas em sua trajetória, destacando sua constituição identitária como uma professora crítica, atenta às questões socioambientais.

Ao relatar suas vivências no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, no terceiro capítulo, intitulado *Trajétórias de uma licencianda em Biologia*, a autora Lilia Santos Neris, acompanhada da professora Luiza Ramos, apresenta lembranças de seu percurso acadêmico que lhe são caras, com o objetivo de compartilhar as aprendizagens decorrentes das experiências vividas. As dificuldades, os medos

e as superações ao longo desse percurso demonstram como os espaços formativos nos quais esteve imersa foram relevantes para as suas decisões pessoais e para as (des)construções identitárias experienciadas.

Patrícia Petitinga Silva, inicialmente, não queria ser professora, mas hoje leciona na UFRB. Então, como ela se tornou professora desta Universidade? No quarto capítulo, *Três histórias: trajetórias na Licenciatura em Biologia da UFRB*, a autora reconstrói as experiências vividas para explicar como elas forjaram situações em que aprendeu e ensinou, (des)construindo múltiplas identidades como estudante, professora substituta e professora efetiva do curso.

No quinto capítulo, intitulado *Um estranho no ninho?*, Gabriel Ribeiro inspira-se no livro de Ken Kesey, de mesmo título, para narrar sua trajetória laboral no curso de Licenciatura em Biologia. Em suas reminiscências, o autor descreve sua participação no concurso realizado para professor da UFRB, marcada por situações inusitadas, apresenta as ações extensionistas coordenadas, justificando a importância de integração destas com o ensino e a pesquisa, e relata os trabalhos de conclusão de curso que orientou na Licenciatura em Biologia. Conta, ainda, como o trabalho desenvolvido na licenciatura o inspirou para a pesquisa de doutoramento e sobre o exercício administrativo de coordenar o curso.

No contexto da importância dos grupos de pesquisa, o sexto capítulo, *A Palingenesia de histórias de vidas* de Deivide Garcia da Silva Oliveira, narra a trajetória deste professor e pesquisador desde seu ingresso na UFRB até os dias atuais. Nos sete anos de trabalho na instituição, o autor destaca o mérito que o G-Efficientia, grupo de pesquisa por ele criado, tem para a sua própria formação e, principalmente, para a formação de suas *membras*, mulheres, negras, mães, nordestinas.

Inspirada pelo livro “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, Rosilda Arruda Ferreira narra suas memórias no sétimo capítulo,

Desenhando paisagens. Tecendo a vida! Ao longo do texto, a autora faz analogias com a obra de Colasanti para tecer mediações com as experiências vividas em suas trajetórias acadêmica e profissional. Apaixonada pela Sociologia e orientada por perspectivas histórico-críticas da educação, Rosilda foi tecendo paisagens como formadora de professoras/es, hoje retratadas por suas trilhas na Licenciatura em Biologia.

No oitavo capítulo, *A educação inclusiva na Licenciatura em Biologia*, Susana Couto Pimentel apresenta um relato de sua experiência docente no curso, pautada no compromisso de formação de professoras/es preocupadas/os com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Ao longo da narrativa, a autora reflete sobre os trabalhos produzidos por discentes sob sua orientação, bem como analisa a inserção do debate sobre a educação inclusiva na vivência em componentes curriculares do curso.

Enfim, essa é uma publicação construída por narrativas subjetivas, regidas pela singularidade de *eus* que se inscrevem nas histórias ao interpretarem socialmente suas experiências na Licenciatura em Biologia e imprimirem nos capítulos os significados atribuídos a elas. É uma obra que não tem a preocupação com a apresentação cronológica de fatos, e sim que suas histórias de vida sirvam de inspiração para que muitas/os sigam trilhando suas próprias trajetórias.

Gostaríamos de agradecer às/aos autoras/es que, mesmo em tempos de isolamento social, de muito sofrimento e do desafio de escrever um capítulo em pouco tempo, abriram mão de suas férias e de estarem mais disponíveis para seus familiares, aceitaram a parceria e se empenharam na construção coletiva do livro.

As histórias da Licenciatura em Biologia seguem em construção. Em tempos de mudanças impostas ao setor educacional, por conta da COVID-19, novas narrativas testemunharão a sobrevivência humana

e os esforços empreendidos pela UFRB para a garantia de uma Universidade inclusiva que objetiva a promoção da humanização, da democratização e da equidade da educação.

Por fim, concluímos este texto de apresentação do livro com palavras inspiradas em Paul Valéry, e, assim, pedimos desculpas por nos expor diante de vocês, mas pensamos que é mais útil contar o que se sentiu do que simular um conhecimento independente de toda/o e qualquer observadora/observador. Na verdade, não existe teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de alguma autobiografia.

Sumário

(RE)formando-se: memórias da Licenciatura em Biologia	
Gabriel Ribeiro, Elfany Reis do Nascimento Lopes.....	15
Do campo ao laboratório: memórias de vida e formação	
Maria Aparecida da Silva Andrade.....	41
Trajetórias de uma licencianda em Biologia	
Lilia Santos Gomes Neris, Luiza Olivia Lacerda Ramos	65
Três histórias: trajetórias na Licenciatura em Biologia	
Patrícia Petitinga Silva.....	87
Um estranho no ninho?	
Gabriel Ribeiro.....	123
A palingenesia de histórias de vidas	
Deivide Garcia da Silva Oliveira.....	161
Desenhando paisagens. Tecendo a vida!	
Rosilda Arruda Ferreira.....	183
A educação inclusiva na Licenciatura em Biologia	
Susana Couto Pimentel.....	219
Sobre os autores	241

(RÉ)formando-se: memórias da Licenciatura em Biologia

Gabriel Ribeiro

Elfany Reis do Nascimento Lopes

Introdução

Neste capítulo de memórias que integra o conjunto de celebrações em homenagem aos 15 anos de existência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), pretendemos brindar os leitores com a apresentação da trajetória acadêmica do primeiro discente egresso do Curso de Licenciatura em Biologia. O ex-aluno, colega, e agora professor-pesquisador, Elfany Reis do Nascimento Lopes, foi convidado a participar deste projeto por diferentes razões que iremos enumerar ao longo desta seção introdutória.

Antes de mais nada, é pertinente fazer algumas considerações sobre o neologismo *(RÉ)formando-se*, apresentado no título deste capítulo. Avaliamos que a decomposição desta palavra ajudará o leitor na compreensão dos sentidos que atribuímos a ela. Com o uso do “(RÉ)” pretendemos expressar dois aspectos, “ré”, como sentido de marcha para trás, ou seja, resgate do passado. Além disso, a junção entre “(RÉ)” e “formando-se” sustenta a nossa posição de que retomar o passado compõe um processo formativo-reflexivo contínuo como sujeitos-docentes e, ao mesmo tempo, nos reforma, isto é, nos transforma por meio da revisitação do (in)acabado.

Nesta perspectiva, é relevante demarcar que, do ponto de vista teórico, este capítulo-entrevista flerta com elementos dos métodos biográficos, principalmente no que tange à sua corrente assentada na formação dos educadores. Para Monteagudo (2011), os enfoques

biográficos dessa corrente têm dado especial atenção aos docentes, considerando aspectos diversificados como a aprendizagem da profissão, os ciclos da carreira docente, o desenvolvimento profissional e o pensamento dos professores.

Entre as várias técnicas usadas no movimento-formação de (auto)biografar, figura-se a entrevista aberta semiestruturada (MONTEAGUDO, 2011; PASSEGGI, 2006), empregada no presente capítulo. Cabe ressaltar que buscamos uma aproximação com o seguinte ponto de vista sustentado por Delory-Momberger (2012):

[...] o biográfico poderia ser definido como a interface que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos de seu vivido. A atividade de biografização surge como uma *hermenêutica prática*, segundo a qual o indivíduo constrói as formas e o sentido de suas experiências no seio do mundo histórico e social (p. 184).

Nossos escritos também estão assentados na óptica da escritora-feminista Chimamanda Ngozi Adichie que, em seu livro *O perigo de uma história única*, faz as seguintes considerações, as quais nos apropriamos para pensar a história de vida de professores:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 17).

Passamos agora a enunciar as justificativas que substanciaram o convite a Elfany. Inicialmente, é relevante referir a lembrança que os professores do Curso de Licenciatura em Biologia têm deste egresso, sempre referenciado com muito carinho, em função de sua simpatia, empatia e disposição para o trabalho, características marcantes desde seus primeiros passos no curso. Em Elfany também se materializam

algumas imagens/perspectivas, como a possibilidade de um curso de formação de professores, de uma universidade pública recém criada no Recôncavo da Bahia, de formar bons quadros, ou seja, profissionais críticos, reflexivos e com responsabilidade social. Em sentido mais amplo, nas histórias de estudantes, como a de Elfany, enxergamos o nosso sucesso como instituição de ensino, pesquisa e extensão. Assim, com este trabalho baseado em sua história de vida, avaliamos que:

[...] a reflexão feita pelo próprio professor permite-nos investigar suas escolhas e as representações construídas sob a influência do seu entorno familiar e profissional. As narrativas autobiográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas se constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social (PASSEGGI *et al.*, 2011, p. 260).

O convite a Elfany prende-se, ainda, ao fato de que o seu trajeto acadêmico foi marcado por alguns simbolismos para o Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. Ele foi o primeiro discente do curso a integralizar o currículo, a colar grau e a receber o diploma. Já se vão oito anos desde a sua formatura e, portanto, nunca é demais reforçar e atualizar o clichê: recordar é (re)viver!

Complementando estes pontos, faz-se coerente afirmar que a trajetória de Elfany está diretamente relacionada ao posicionamento de Paulo Freire (1992), quando o mesmo considera que o estudante - e por que não o professor? - além de educar-se permanentemente, constrói o conhecimento a partir do que faz, buscando sentido para o que faz e apontando sentidos para novas descobertas. Aproximando estas considerações do nosso objeto de trabalho, julgamos que os métodos biográficos podem contribuir para estes apontamentos freirianos, pois constituem-se “como uma forma de mediar estratégias que permitam ao professor tomar consciência de

suas responsabilidades pelo processo de sua formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (PASSEGGI *et al.*, 2011, p. 262).

Ainda fundindo a perspectiva freiriana e a autobiográfica, Monteagudo (2011, p. 80) nos informa que “as histórias de vida podem favorecer uma boa articulação entre a reflexividade crítica - na linha de autores como Dewey (1989) e Freire (1996) - e a dimensão subjetiva e emocional fundada no trabalho sobre o tempo, a memória e a recordação”.

Um terceiro ponto, talvez o mais importante para a escrita compartilhada deste capítulo, é que a vida acadêmica de Elfany se entrelaçou/entrelaça com a minha vivência como professor-pesquisador do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. Deste modo, avalio que sou partícipe de sua história de vida, assim como tenho certeza de que o mesmo fez/faz parte da minha caminhada nesta instituição. Assim, convidei-o para fazer parte desta empreitada comemorativa. Outrossim, concebemos, Eu e Elfany, a universidade como um espaço de diálogo e (re)construção de conhecimentos, repleto de desafios que requerem a interação permanente entre discentes, docentes e técnicos, envolvidos em uma rede de trajetórias que se (rea)firmam ao longo do tempo. Neste sentido, concordamos com Delory-Momberger quando a autora explica que:

[...] o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de uma jornada, história de uma vida. Desde então, a atividade biográfica não está mais restrita somente ao discurso, somente às formas orais ou escritas de um verbo realizado, mas deriva, inicialmente, de uma atitude mental e comportamental, de uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de modo constante na relação do homem com o seu vivido e com o mundo que o cerca (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 182-183).

Para Monfredini (2016), além de locus de produção de conhecimento, a Universidade é também o espaço para que se desenvolva a condição humana espiritual, cultural e material. Logo, torna-se relevante registrar o processo de desenvolvimento destas condições para que possamos, entre outros aspectos, compreender o papel das experiências universitárias neste movimento. No caso da UFRB, estes registros tornam-se ainda mais relevantes, pois trata-se de uma universidade em consolidação.

Ademais, avaliamos que o registro das memórias que construíram a história da UFRB, ao longo de seus 15 anos de existência, deve ser amplamente divulgado. Sustentamos a perspectiva de Monteagudo, quando afirma que:

A recuperação do passado e o trabalho em torno das experiências vividas, individuais e coletivas, constituem temas de gritante atualidade. Prolifera os arquivos e centros para resgatar, organizar e documentar o patrimônio oral e escrito que não é objeto de preocupação por parte dos arquivos tradicionais (MONTEAGUDO, 2011, p. 71).

Partimos, também, do princípio de que a UFRB se insere no bojo das políticas educacionais de expansão e interiorização do ensino superior público federal no Brasil. Portanto, estamos nos referindo às memórias de uma Instituição de Ensino Superior (IES), inserida em três territórios de identidade da Bahia (Recôncavo da Bahia, Vale do Jiquiriçá e Portal do Sertão), que tem contribuído para a transformação de setores historicamente excluídos das universidades federais. Deste modo, construir e registrar a memória de seus egressos nos traz elementos para pensar o passado, o presente e o futuro da UFRB e, portanto, novas possibilidades de (re) construção coletiva desta IES.

Assim, o espaço do biográfico encontra-se singularmente ampliado. Inicialmente, em sua dimensão e orientação temporal: não está

mais limitado ao ponto de vista retrospectivo da rememoração ou da reconstrução do passado, além de ser o modelo de inteligibilidade da experiência presente, ele permite dar forma ao futuro próximo ou distante (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 183).

Tendo em conta o conjunto de aspectos mencionados, o Professor Elfany Reis do Nascimento Lopes concedeu-me uma entrevista focalizada no seu percurso formativo, no âmbito do Curso de Licenciatura em Biologia. Esta entrevista/prosa tornou-se o cerne do capítulo em tela, escrito a quatro mãos. Avaliamos que, para além do valor intrínseco em se produzir e registar a memória de uma trajetória académica e, por extensão, de um curso de formação de professores, como já mencionado, este trabalho poderá contribuir, também, para o processo formativo-reflexivo de discentes e docentes que integram o nosso Curso de Licenciatura em Biologia e, quiçá, outros cursos, Brasil afora. Deste modo, organizamos o presente capítulo em três seções: (i) Introdução; (ii) Momento de prosa; (iii) Considerações Finais.

Momento de prosa

A presente seção compõe o núcleo deste capítulo, segmento em que a trajetória académica de Elfany Reis do Nascimento Lopes (ERNL) foi compartilhada por meio de uma entrevista conduzida por mim, Gabriel Ribeiro (GR), seu ex-professor. A proposta focalizou-se nas vivências académicas de Elfany durante o seu período de graduação, mas julgamos pertinente apresentar, antes da entrevista, uma breve descrição de sua formação intelectual e das suas últimas produções académicas.

O Professor Elfany Lopes é Licenciado em Biologia pela UFRB, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade

Estadual de Santa Cruz (UESC) e Doutor em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual Paulista, desenvolvendo sua pesquisa no Instituto de Ciência e Tecnologia de Sorocaba (UNESP-ICT), com apoio do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (IPT). Atualmente, é docente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e atua na área de planejamento e gestão ambiental, urbana e rural, com foco em áreas de unidades de conservação, bacias hidrográficas e zona costeira.

Na UFSB, Elfany leciona em cursos no regime de ciclos de formação. No primeiro ciclo ministra componentes curriculares no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e na Licenciatura Interdisciplinar em Ciências e suas Tecnologias; já no segundo ciclo trabalha nos Cursos de Ciências Biológicas, Oceanologia e Engenharia Sanitária e Ambiental. Neste último, recém criado, encontra-se como coordenador. Também atua no nível de pós-graduação, com inserção no Mestrado *Stricto Sensu* em Ciências e Tecnologias Ambientais. Por fim, o Professor Elfany Lopes participa de Colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes e Grupos de Trabalho, estruturas que contribuem para a implantação da UFSB.

As suas produções acadêmicas estão relacionadas com a dinâmica de uso da terra e como ela afeta os ecossistemas naturais, o planejamento territorial e a conservação da natureza. Neste sentido, destacamos alguns de seus trabalhos publicados em periódicos: (i) *Anthropic exposure indicator for river basins based on landscape characterization and fuzzy inference*, retratando a elaboração de um indicador de avaliação da paisagem para bacias hidrográficas que considera a conversão de áreas naturais para antrópicas e a capacidade morfométrica local (LOPES *et al.*, 2021). (ii) *Spatial dynamics of atlantic forest fragments in a river basin*, estudo que investiga a fragmentação florestal e sua relação com características

topográficas e a relação da cobertura vegetal com os recursos hídricos no contexto de bacias hidrográficas (LOPES *et al.*, 2020); (iii) *Losses on the Atlantic Mata Vegetation induced by land use changes*, uma investigação de como as mudanças temporais na paisagem afetam e fragmentam a cobertura vegetal e podem promover cenários futuros de desmatamento e redução da biodiversidade da mata atlântica (LOPES *et al.*, 2018). Seu último capítulo de livro intitula-se *Subsídios à construção de diretrizes metodológicas para o ordenamento territorial de bacias hidrográficas* e ressalta caminhos metodológicos para propostas de zoneamentos ecológicos-econômicos na perspectiva da análise ambiental integrada de bacias hidrográficas (LOPES *et al.*, 2019).

Antes de iniciarmos a nossa prosa, julgamos relevante apresentar algumas fotos que ilustram momentos da trajetória de Elfany no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. Na perspectiva apontada por Monteagudo (2011):

As **fotografias** constituem um documento de grande importância na autobiografia educativa. A tecnologia digital facilita a tarefa de revisar, ordenar e reproduzir as imagens mais significativas. Os comentários das fotografias relatados pelos autobiógrafos desenvolvem as capacidades de observação e descrição, enquanto conectam de maneira muito natural os diferentes momentos do ciclo vital (p. 75-76, grifo do autor).

Figura 1 - Momentos de ensino, pesquisa e extensão de Elfany Reis durante a sua trajetória acadêmica no Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB¹.



Fonte: Acervo pessoal de Elfany Lopes (2021).

1 (a) Monitor da Exposição de Biologia na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, na antiga Casa da Biologia. (b) Participação e exposição de trabalho no III Seminário de Pesquisa do Recôncavo da Bahia. (c) Construção de modelos didáticos no Componente Curricular Anatomia Humana. (d) Participação na atividade PET Vai à Escola do Programa de Educação Tutorial Mata Atlântica: Conservação e Desenvolvimento. (e) Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e cumprimentos do Prof. Gabriel Ribeiro. (f) Discurso do orador da turma na Colação de Grau do Curso.

GR. Querido Professor Elfany, quero começar a entrevista com a seguinte questão: a decisão de ingressar em um curso de formação de professores, no contexto educacional brasileiro, foi motivada por quais elementos? Em sentido complementar, quais foram os fatores que contribuíram para a escolha do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB?

ERNL. O ingresso em uma universidade, para além das escolhas de cursos e modalidades, é influenciado por fatores culturais, financeiros e familiares. Concordo muito com a célebre frase: “Escolha um trabalho que você ama e você nunca terá que trabalhar um dia”. Mas, só isso não é suficiente para jovens que ingressam em um mundo desconhecido e buscam a profissionalização. Por isso, os fatores mencionados, aliados ao deslocamento e tempo para se organizar e mergulhar nessa mudança de vida, são determinantes. No meu caso, quando optei pela Biologia, tinha a necessidade de ter aporte financeiro, morar em uma cidade mais próxima e com o menor custo, quando comparada com a capital do Estado. Os fatores mencionados me levaram a optar por um curso que começasse no segundo semestre e, nesse caso, a Licenciatura em Biologia. Aproveitei a oportunidade para ratificar a importância da assistência estudantil, pois embora tenhamos uma interiorização das universidades, a manutenção nestes espaços ainda é custosa para muitas pessoas. Escolhi a Biologia por ser a área que mais me identificava entre as opções de cursos da UFRB. Aliado a isto, escolhi a Licenciatura por considerar que o campo de trabalho do professor sempre seria promissor. Apesar de vivermos em uma sociedade que desvaloriza e pouco incentiva o ingresso na área de educação como profissão, fiz a opção pela Licenciatura com convicção. Em pouco tempo, após o ingresso no Curso, percebi que escolheria o mesmo quantas vezes fosse possível, pois defendo a formação do professor, a necessidade de jovens engajados na mudança da sociedade; profissão da qual não desejo deixar de exercer.

GR. O Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB localiza-se no município de Cruz das Almas-BA, a uma distância de cerca de 120 quilômetros de sua cidade de origem, Valença-BA. Tendo em conta esta questão geográfica, como foi o seu processo de adaptação à vida universitária, em um cenário de distanciamento da família, dos amigos e de sua cidade natal? O que você fez para contornar ou mitigar esta situação, para muitos adversa?

ERNL. Tudo novo, literalmente! Hoje, quando vejo os estudantes ingressando no ensino superior, faço uma retrospectiva e vejo que aquelas pessoas terão um mundo com tantas oportunidades, positivas e negativas, e suas escolhas determinarão sua trajetória. Seus pais não estarão na universidade e seu número de matrícula precisa estar na ponta da língua. Esse cenário de distância nos dá liberdade, mas exige tanta responsabilidade! A maturidade começa a ser construída em pouco tempo, pois estar no horário correto e atender aos prazos institucionais passam a ser nossas tarefas diárias. Não é fácil adaptar-se! O primeiro semestre é o de maior dificuldade física, mental, acadêmica e social. No início, lembro que retornava a Valença a cada 15 dias e voltava com uma mala de roupas limpas, potinhos separados de comida e os livros que a gente levava acreditando que em um final de semana faria toda a sua leitura. Nos semestres seguintes isso foi diminuindo, similar ao meu nível de adaptação. No terceiro ou quarto semestre já não ia com frequência, culminando com a finalização de greves de servidores que exigia calendários acadêmicos cada vez mais intensos e poucos recessos. Cruz das Almas passou a ser a minha cidade e novas amizades foram construídas nela, ainda mais em um campus universitário extenso e com diversos cursos. Fiz amigos em muitos deles e conservo-os até hoje! Se tornam a nossa família naquele mar universitário sem fim! Ingressar em uma universidade fora da sua cidade natal é uma coragem tremenda. Quem tem o privilégio de não

sair, agradeça! Quem precisa sair para se formar, não desista! Há desafios incontáveis, mas todos eles te farão crescer e perceber que conhecimento nunca é demais e educação é transformação!

GR. Você está satisfeito com a formação que escolheu? E com o exercício da docência?

ERNL. Sendo da primeira turma de Licenciatura em Biologia, tivemos todos os percalços de um curso em implantação, associado a uma universidade também em implantação. Um fato que ajudou neste processo foi a existência do Bacharelado em Biologia no mesmo campus. Ainda que um curso de licenciatura não fosse ofertado no Centro de Formação de Professores da UFRB, na cidade de Amargosa, vejo que isso não foi um impeditivo para a sua qualidade e crescimento. Vejo com muita satisfação e qualidade a formação recebida e construída ao longo de toda a graduação. Obviamente, a primeira turma não deixa de ser uma experiência para docentes, discentes, técnicos e instituição. Do meu processo formativo, vejo que naquele momento tinha suficiência e qualidade nos componentes curriculares e atividades de ensino, pesquisa e extensão das quais participei (ver Figura 1A-D). Tanto nas questões que envolvem a especificidade da Biologia, quanto nas de ordem pedagógica, considero que tive uma formação adequada e qualificada para a construção do meu conhecimento. Hoje, sendo também educador, vejo que os conhecimentos que me constroem enquanto profissional estão marcados pela minha trajetória na graduação. A bagagem pedagógica da licenciatura foi única e diferencial para me capacitar no processo de ensinar. O exercício da docência é fantástico, é mais que ensinar. Educar é um ato contínuo, mesmo na técnica e especificidade de conteúdos da profissão, sempre educamos e aprendemos, é mútuo. Sou fascinado pela atuação como educador e, reafirmando a minha condição, agora em momento mais maduro, não trocaria a formação de licenciado. Estou satisfeito, feliz e acertado com a docência.

GR. Nos conhecemos durante as aulas do componente curricular Fisiologia Humana. Você estava no terceiro semestre do curso e eu iniciava o meu trabalho na UFRB, no segundo semestre do ano de 2009. Embora tenham se passado 11 anos, me lembro que fiz uma proposta para a sua turma de desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre hipertensão arterial, tendo em vista a integração entre educação e saúde. Após explicar esta proposta, concedi a palavra ao grupo turma e você me disse: “Professor, por que não trabalhamos a obesidade infantil ao invés da hipertensão arterial?”. Avaliei a sua proposição e modifiquei a minha proposta de acordo com o seu questionamento. Como você avalia este acontecimento, considerando o campo da formação de professores?

ERNL. Respondendo pelo panorama de ser um docente universitário, visualizo que aquela disposição à mudança foi uma postura de diálogo incrível. Vislumbro a importância do diálogo na formação de qualquer cidadão, pois o conhecimento só pode ser construído com a interação de saberes. Todos nós temos algo a ensinar e a aprender. Naquele momento, nós (discentes) tínhamos mais experiência de UFRB que você, enquanto a maior experiência científica e técnica vinha da sua parte. Já vínhamos em um processo de estudo da área humana e com muitas perguntas formuladas. No Curso, éramos bastante motivados a ver a ocorrência da Biologia durante as ações educativas, de modo que essas percepções pudessem aguçar o ensino, a pesquisa, a extensão e a motivação para a resolução de problemas concretos. No contexto pedagógico, a obesidade era uma temática de relevância no sistema de ensino, envolvendo questões biológicas e de saúde, com uma ocorrência epidemiológica em muitas unidades escolares, mas bastante negligenciada. A alimentação dos estudantes é gerenciada pela garantia da alimentação escolar que, por si só, não resolve os problemas multifatoriais associados

à obesidade infantil. Sabiamente, você trouxe a recondução da atividade e a interação foi tão interessante que o projeto extrapolou o âmbito do componente curricular e ganhou espaço na pesquisa, nos eventos científicos e no trabalho de conclusão de curso.

GR. Retornando ao cenário apresentado na questão anterior, que análise você faz sobre a inserção da pesquisa no interior de componentes curriculares, no campo da formação docente?

ERNL. A pesquisa é um processo de construção de conhecimento motivada pela busca de respostas para uma pergunta alvo. O ambiente escolar é rico em questões de pesquisa. É análogo a uma floresta e sua biodiversidade, há muitas oportunidades de experimentações. O licenciando em Biologia deve ser estimulado a todo o momento, pois durante o curso ele mergulha no ambiente escolar em seus diversos estágios curriculares. Componentes curriculares que incentivam a integração entre a educação e a Biologia promovem o olhar maduro para a investigação no campo educacional, estimulam o senso crítico e experimental dos estudantes e contribuem para formar professores pesquisadores. No caso da pesquisa realizada durante o componente Fisiologia Humana, por exemplo, nossos resultados preliminares nas unidades da escola pública nos permitiram detectar uma taxa de sobrepeso e obesidade que mereciam maior aprofundamento científico. Esses resultados foram divulgados em congressos de saúde e eventos locais da própria UFRB, permitindo o conhecimento local dessa patologia. Posteriormente, os resultados observados sugeriram a continuidade do projeto e diversas outras ações. Assim, a pesquisa no âmbito dos componentes curriculares são caminhos estratégicos do ato de formar professores e, ao mesmo tempo, gerar conhecimento científico.

GR. Após a finalização das atividades do componente curricular CCA 517 Fisiologia Humana, você e mais três colegas se engajaram no projeto de pesquisa sobre obesidade infantil, iniciado no referido

componente. Este engajamento contribuiu para a sua formação docente? Por quê?

ERNL. Contribuiu significativamente. Minha participação neste projeto foi memorável, com um aprendizado incontável e qualificado. Aqui, aproveito e ressalto a importância dos meus colegas de graduação, e profissão, Jackson Cruz Magalhães e Maria Aparecida Andrade da Silva, pois toda a trajetória desta pesquisa também é fruto de seus esforços e competências. A experiência de acesso às unidades escolares da rede pública e privada e o contato com educadores e educandos me mostraram caminhos e percursos sociais distintos, permitindo o acesso a uma análise mais cuidadosa e aprimorada do processo educativo, especificamente na temática da obesidade infantil que envolve múltiplos fatores sociais, educacionais e de saúde. A participação no projeto de pesquisa me direcionou, naquele momento, para o ensino concreto da temática no eixo das ciências e Biologia e para o desenvolvimento de projetos de pesquisa subsequentes e complementares, que se desdobraram em ideias e oportunidades. Na extensão, permitiu o mapeamento, a compreensão e intervenções junto aos docentes e discentes das unidades escolares do município de Cruz das Almas, quanto ao contexto do sobrepeso e da obesidade. Não obstante, o projeto de pesquisa também proporcionou um significativo aprendizado quanto à escrita e publicação científicas e experiências de submissão de projetos de pesquisas a comitês de ética, visando garantir um processo de investigação científica seguro para os seus partícipes e, portanto, adequado às normatizações vigentes. A continuidade e expansão da pesquisa para outras unidades da educação básica não só ampliou minha possibilidade formativa de pesquisador, como revelou taxas de sobrepeso e obesidade que seriam relevantes para as nossas divulgações científicas. Nossos resultados foram publicados em uma revista científica do Estado, a Revista Baiana de Saúde Pública, com

o título “Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças da rede pública de ensino da cidade de Cruz das Almas, Bahia”. Este estudo refletiu todo trabalho de aproximadamente dois anos, culminando em resultados de importância científica e educativa, pois identificamos taxas de 7% e 16% de obesidade e sobrepeso, respectivamente, associadas às classes sociais menos favorecidas. Além de denunciar as associações encontradas, contribuindo para a criação de políticas de gestão e educação em saúde, a pesquisa demonstrou as tendências de cidades interioranas baianas com taxas similares às evidenciadas no estudo mencionado (RIBEIRO *et al.*, 2013).

GR. Ainda sobre o projeto de pesquisa referente à obesidade infantil, iniciado em seu terceiro semestre de graduação, peço que comente o papel do mesmo na sua iniciação científica. Refletindo sobre este processo experienciado, que conselhos você poderia fornecer aos discentes que estão no início do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, ou de outras instituições?

ERNL. De forma convicta, a minha caminhada por este tema permitiu compreender que todo professor é pesquisador por excelência! E melhor, é pesquisador em qualquer área que desejar; há uma possibilidade de conectar a educação com qualquer tema da Biologia. O meu trabalho foi uma prova disso. Lembro que na Licenciatura em Biologia muitos colegas se questionavam e se inquietavam com a “imposição” de fazer pesquisas na área da educação. Contudo, a experiência de iniciação à pesquisa nos deu a ampla capacidade de saber que educação e Biologia caminham juntas e podem estar integradas nas investigações. A pesquisa unificada deu a capacidade de trazer temas negligenciados e de grande importância para a discussão e construção coletiva de conhecimento na educação básica e superior. Para um graduando em formação e trabalhando com pesquisa, temas dessa complexidade aguçam o desejo de aprender e fortalecem nosso caminho como educadores-pesquisadores.

GR. Como fui orientador do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), gostaria que tecesse comentários sobre este momento de sua formação acadêmica.

ERNL. O TCC (ver Figura 1E) foi um momento de reafirmação desse alicerce construído na iniciação científica. O seu desenvolvimento ocorreu no período de uma das maiores greves das IES federais, o que me permitiu caminhar com tranquilidade no processo de teorização, coleta e análise de dados. Foi um trabalho de cunho bastante prático e subsequente aos projetos executados e comentados anteriormente, ambos nas mesmas unidades escolares. As equipes gestoras dessas escolas eram bastante parceiras, pois trabalhávamos na ideia de coletar, retornar com resultados, dialogar e capacitar. Foi um momento de crescimento que me preparou para o mundo, pois dialoguei com diferentes profissionais e estive em contato com diversas realidades. Um momento épico foi o processo de intervenção que fizemos com os educadores das unidades escolares. Lembro como foi gratificante a construção coletiva de conhecimentos, competências, habilidades e olhares para as temáticas que faziam parte do cotidiano escolar, mas que não eram discutidas e tratadas com tanta importância no processo educativo. O TCC culminou em uma produção no formato de artigo científico, intitulado “Conhecimento, percepções e condutas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental frente à obesidade infantil”, publicado na Revista Experiências em Ensino de Ciências. Neste estudo buscamos conhecer as percepções dos professores, entender os caminhos, as trajetórias pedagógicas e contribuir com ações formativas no contexto da obesidade. Foi um estudo que induziu pesquisa e extensão no ambiente escolar, revelando o conhecimento das professoras, aspecto que fundamentou uma intervenção pedagógica realizada com as mesmas e destacou a importância do tema no planejamento escolar (LOPES *et al.*, 2013).

GR. Gostaria que referisse sobre outras experiências de ensino, pesquisa e extensão que foram fundamentais no seu processo formativo.

ERNL. No âmbito do ensino ainda posso citar a participação voluntária no programa de monitoria acadêmica, no componente curricular Sistemática de Criptógamas, sob a orientação da Professora Lidyanne Aona, que me inseriu em atividades teóricas e práticas na sala de aula e laboratório, permitindo colaborar com a formação de outros colegas. Houve diversos componentes curriculares que trouxeram propostas enriquecedoras de trabalho, como por exemplo a Paleontologia e Geologia com a Professora Carolina Scherer e o componente Ensino e Aprendizagem de Jovens, Adultos e Idosos aplicados às ciências naturais, com os Professores Neilton da Silva e Rosana Almassy. Ambos incentivaram a construção de documentos de atividades práticas para seus respectivos conteúdos e possíveis aplicações na educação básica. Os estágios supervisionados também trouxeram experiências exitosas, com a proposta da construção de projetos de intervenção nas unidades escolares e acompanhamento do processo pedagógico durante o período de ensino. Nesse mesmo componente, os Professores Renato Almeida e Pedro Melo oportunizaram debates e diálogos, com a participação dos professores supervisores, que ampliaram a dimensão do componente curricular, discutindo diferentes realidades do processo educacional e possíveis caminhos para a resolução de problemas. Na pesquisa e extensão, também estive associado ao Laboratório de Ecologia Vegetal e Restauração Ecológica (LEVRE), desenvolvendo pesquisas em unidades de conservação, como a Área de Proteção Ambiental de Guaibim e a Reserva Particular do Patrimônio Natural Guarirú, ambas orientadas pela Professora Alessandra Caiafa. Entre estas trajetórias, considero extremamente diferencial na minha graduação a participação no Programa de Educação Tutorial (PET)

Mata Atlântica: Conservação e Desenvolvimento. Uma das mais felizes escolhas de vida. Aprendi na íntegra o trabalho em equipe, o diálogo, a interação com diferentes profissionais, a elaboração e execução de projetos, a mediação de conflitos e tomadas de decisão. Sem dúvidas, o PET me projetou para a vida e me mostrou o caminho interdisciplinar que sigo atualmente. Destaco que as experiências descritas acima foram ricas e construtivas, vivências que recomendo a todos os estudantes de graduação!

GR. Como podemos observar a partir das perguntas e respostas anteriores, você conseguiu “Viver a Universidade”. O que você carrega desta vivência?

ERNL. Eu vivo a universidade! Antes como graduando, hoje como formador de pessoas. Sempre reflito como a passagem pela universidade é um misto de experimentações. Cada passo nela é uma oportunidade! Vivi a universidade em todos os seus aspectos. No ensino aprendi com os melhores - sem nenhum preciosismo na fala -, tive uma formação pedagógica que não encontrei em nenhuma outra instituição por onde a vida acadêmica me levou. Levei muito conhecimento para outros lugares, inseri muito do que me tornei com a UFRB nesses novos espaços. Na pesquisa, não podia reclamar, tinha um curso que sabia como aguçar nossos sentidos; tantas áreas e tantas oportunidades. Por onde passei nessa experimentação científica da graduação, estive inserido com fidelidade aos projetos, nos campos, nas coletas, nas caminhadas e nas análises; a gente aprende bastante. Ainda que muito bem orientados pelos docentes, nós aprendemos o proporcional à nossa dedicação. A extensão também foi apreendida por diferentes perspectivas, da organização de eventos às intervenções em comunidades e unidades escolares. Recebi tanto aprendizado da população que digo que aprendi mais com eles do que ensinei. Sou o que sou, estou onde queria estar, integralmente pela vivência de universidade que tive.

GR. Como tem sido sua experiência docente na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)?

ERNL. A UFSB é a realização de minha trajetória estudantil. Estou exatamente onde desejei atuar enquanto profissional, educador e cientista. A UFRB é parte direta nessa formação e conquista, pois reconheço toda a contribuição dos docentes, técnicos, movimentos estudantis e atividades que contribuíram para essa jornada formativa. Desde a graduação nunca me reconheci como um profissional que seguiria uma área temática específica. Em meu percurso sempre caminhei na interdisciplinaridade, pois necessitava dialogar, transitar e compreender diferentes vertentes. No mestrado e doutorado não foi diferente, desenvolvi e estive inserido em temáticas de pesquisa e laboratório com múltiplos pesquisadores com formações diversas. Interagi com diferentes perspectivas e construí conhecimento no âmbito das ciências ambientais, tão multidisciplinar quanto o profissional que eu me formava. Nesse longo processo formativo, a UFSB surgiu como oportunidade de atuação no ensino superior. Enquanto instituição universitária e com significativo impacto social para o Sul da Bahia, a UFSB está sendo implantada para se consolidar como mais uma autarquia formadora de pessoas e transformadora de territórios. No Sul da Bahia, os índices sociais e educacionais são preocupantes, enquanto os aspectos culturais, históricos, patrimoniais e ambientais são ricos e inquestionáveis. Como docente, tenho vivido intensamente a Instituição em que trabalho (UFSB), assim como vivi intensamente a Instituição em que estudei (UFRB), e hoje compartilho pesquisas e trabalhos com diversos professores, atuais amigos e colegas de profissão. Me sinto bastante confortável na condição de docente da UFSB, pois ela se constitui em uma instituição com modelo pedagógico diferenciado do ensino superior tradicional e, ao mesmo tempo, em um território em transformação social. O modelo pedagógico se dá em regime de ciclos, em que estudantes

ingressam em cursos primários de bacharelados ou licenciaturas interdisciplinares para posterior ingresso no segundo ciclo, em outros cursos de formação profissional. Há Colégios Universitários que instituem o início da universidade nos espaços compartilhados com a educação básica, contribuindo para um olhar mais aproximado da Universidade e do ensino fundamental e médio como espaços conjuntos de formação crítica, reflexiva, emancipadora, política e cultural. Nossos pilares centram-se nas concepções de Paulo Freire, Milton Santos, Boaventura de Sousa Santos e Anísio Teixeira e, portanto, suficientes para experimentações sociais desafiadoras e profissionais transformadores de sua realidade. Os desafios são enormes, mas o trabalho para que a UFSB seja uma referência educacional tem sido realizado diariamente e intensamente. A atuação docente é sempre um desafio, pois nos coloca diante de uma diversidade de pessoas, objetivos e perspectivas, que nos direcionam para um planejamento pedagógico que possa dar conta da construção de profissionais com competências e habilidades em uma formação sólida. Ininterruptamente, a minha atuação na sala de aula e nos diferentes espaços acadêmicos visa construir conhecimento coletivo, de modo que os estudantes tenham a convicção de que podem tomar decisões a partir das experiências vividas durante a universidade. A minha certeza neste caminho é a de que trazer o estudante para a construção coletiva e dialogada é uma trajetória de sucesso para a formação de profissionais e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Sou grato em todos os aspectos da minha trajetória, pois enquanto profissional que venho me tornando, estou tendo a oportunidade efetiva de trabalhar para mudar uma realidade social do meu Estado, e que me vi inserido tantas vezes.

GR. Que importância você atribui a este processo de (re) construção de memórias? Levará consigo algum aprendizado decorrente desta experiência biográfica?

ERNL. Foi, sem dúvida, um processo reflexivo e construtivo, sendo que as questões aqui levantadas agregaram valores, memórias e contribuições às minhas ações pessoais e profissionais, presentes e futuras. Permitiu refletir sobre a construção de um caminho enquanto indivíduo, motivado por experiências acadêmicas e pessoais que fundamentam a minha personalidade profissional. Foi, ainda, uma possibilidade de “reviver” o passado e ratificar as experiências concretas e os aprendizados que essa trajetória me proporcionou no espaço e no tempo, como cidadão e como profissional docente. Essas memórias acadêmicas trouxeram à tona a lembrança do mundo universitário, totalmente versátil na possibilidade das escolhas de ensino, pesquisa e extensão e também pessoais. Foi um momento que me permitiu trazer fatos e acontecimentos que podem motivar tantos outros estudantes, pois a partir da trajetória relatada, apresentei experiências acadêmicas que me constituíram como educador. Acredito que essa biografização pode importar a muitos outros jovens e acadêmicos em processo de construção de suas trajetórias, e, por isso, importa ouvir fatos concretos de uma realidade similar a qualquer indivíduo nascido no Recôncavo da Bahia. Posso acreditar que o trabalho desenvolvido aqui pode empoderar e fortalecer os sonhos de muitos outros jovens, assim como me conectou com minhas origens culturais e sociais e fortaleceu a minha relação com a UFRB. De todo o trabalho reflexivo, fica a reafirmação, após oito anos, de uma das passagens do trecho de minha fala como orador da turma (ver Figura 1F), quando afirmei que “...estamos transformando sonhos em realidade...não há profissão mais importante que a de ser educador e a educação é o caminho para transformar o mundo”. Parto da mesma convicção para convocar todos aqueles que fazem a leitura ou ouviram falar desse documento, e que possuem sonhos, a se dedicarem à transformação social de sua realidade. Ensine e receba conhecimento, seja qual for a sua profissão, temos uma responsabilidade social com o espaço que nos acolhe e nos cria.

Considerações finais

Ao término da tessitura deste capítulo, que também é um (re) encontro entre colegas/parceiros de vida/profissão, gostaríamos de expor o interessante ponto de vista de Delory-Momberger (2012), que se encaixa perfeitamente em nossos escritos, focalizados nas memórias de um indivíduo que se entrelaçam com a construção de um curso e de uma Universidade:

O que resulta desse trabalho interpretativo é uma **construção**, isto é, um objeto cientificamente elaborado, que não pretende coincidir com a **realidade** da vida do sujeito, mas que reconstitui as características e os esquemas estruturais do texto vivido, construindo seu modelo específico. Tal é a situação dessa construção: ela não é uma simples fotografia da **vida real**, ela se apresentaria antes como uma radiografia que, ao tempo que tornaria legíveis os princípios estruturais de uma organização geral, também daria conta da singularidade de um organismo individual (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 188, grifos da autora).

Este diálogo referente a uma trajetória acadêmica é mais uma, entre as muitas formas de fortalecer a UFRB enquanto instituição científica pública, de qualidade, realizadora de sonhos e de profissionais que transformam o mundo. Os registros presentes nessa biografização são caminhos para se fazer conhecer a trajetória de nosso trabalho e de nossos egressos, nos âmbitos da pesquisa, ensino e extensão.

Relatamos a trajetória de um egresso que buscou sua formação acadêmica em universidade pública, com todos os percalços e sucessos que estas trajetórias podem atingir/passar. Falamos ao mesmo tempo de um discente que saiu de sua cidade, fez experimentações universitárias, desbravou a UFRB como oportunidade de vida, formou-se, transformou-se e escreve a sua trajetória como um docente universitário.

Assim a pergunta - **O que me faz professor?** - exige uma resposta que ganha maior complexidade ao longo da vida. Aos poucos ela deixa de ser respondida não mais pela ancoragem na infância escolar, mas pelo viés das modificações que cada narrador vai percebendo, na tessitura do enredo, ao longo da vida, em suas opções, nas práticas desenvolvidas, nas decisões que tomou e deixou de tomar (PASSEGGI *et al.*, 2011, p. 264, grifo da autora).

Hoje, com nossas bagagens, ora mais leves, ora mais pesadas, olhamos para o passado com sentimento de felicidade e com a sensação de que contribuímos com a formação de muitos outros sonhos similares e, portanto, fazemos coro com Monteagudo quando este autor afirma que:

Nos novos contextos globalizados, pós-modernos e cambiantes, as histórias de vida, como práticas multiformes de investigação, formação, intervenção social, testemunho histórico e construção de identidade, aspiram aprofundar uma maneira integradora e complexa de trabalhar para fazer mais viável o desenvolvimento da autonomia pessoal, a convivência tolerante e a participação social (MONTEAGUDO, 2011, p. 81).

Por fim, encaramos essa prosa como uma possibilidade de encorajar os estudantes que se encontram na vida universitária, no Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB ou de qualquer outra IES, reafirmando que um percurso formativo se constrói e se fortalece para além dos seus muros institucionais e da sala de aula, em diferentes espaços. As experiências aqui apresentadas foram cercadas de sucessos, angústias e reconduções, elementos motivadores para a trajetória relatada. Fica registrado nosso panorama, um entre os muitos caminhos trilhados pelos egressos da UFRB, esperando que ele seja um elemento motivador, em certa medida capaz de contribuir para que os graduandos construam suas trajetórias acadêmicas e profissionais de sucesso.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. *In*: SOUZA, E. C. (org.). **Educação e Ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 181-200.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LOPES, E. R. N.; RIBEIRO, G.; SILVA, M. Conhecimento, percepções e condutas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental frente à obesidade infantil. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 8, p. 97-114, 2013.
- LOPES, R. N. E. *et al.* Losses on the atlantic mata vegetation induced by land use changes. **Cerne**, Lavras, v. 24, p. 121-132, 2018.
- LOPES, R. N. E.; ALBUQUERQUE FILHO, J. L. Subsídios à construção de diretrizes metodológicas para o ordenamento territorial de bacias hidrográficas. *In*: GUERRERO, A. L. V.; BATISTA, M.; ESTRADA, M. E. (Org.). **Desarrollo regional en Sudamérica**: investigaciones y aportes multidisciplinares. 1 Ed. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019. p. 115-127.
- LOPES, R. N. E. *et al.* Spatial dynamics of atlantic forest fragments in a river basin. **Floresta**, Paraná, v. 50, n. 1, p. 1053-1062, 2020.
- LOPES, R. N. E. *et al.* Anthropic exposure indicator for river basins based on landscape characterization and fuzzy inference. **Water Resources**, Rússia, v. 48, 2021.
- MONFREDINI, I. As possibilidades de formação de sujeitos na Universidade. *In*: MONFREDINI, I. **A Universidade como espaço de formação de sujeitos**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 7-20.

MONTEAGUDO, J. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. *In*: SOUZA, E. C. (org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 59-95.

PASSEGGI, M. *et al.* Formação e Pesquisa autobiográfica. *In*: SOUZA, E. C. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

RIBEIRO, G. *et al.* Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças da rede pública de ensino da cidade de Cruz das Almas, Bahia. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 37, p. 9-19, 2013.

Do campo ao laboratório: memórias de vida e formação

Maria Aparecida da Silva Andrade

Introdução

Neste capítulo, busco descrever as memórias vivenciadas no curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Segundo Candau (2011), a memória é uma reconstrução contínua, infinita e ininterrupta do passado. A memória e a identidade são indissociáveis, assim, buscarei dialogar com as memórias das experiências passadas e seu papel na constituição de minha identidade docente que se movimenta e se constrói todos os dias, em meio a esquecimentos e lembranças.

Considerando que a memória pode selecionar aquilo que deseja mostrar ou o que quer esquecer, apresento aqui uma narrativa que é resultado das memórias e experiências vivenciadas, algumas que ficaram, outras que foram esquecidas (ABRAHÃO, 2006) durante a minha passagem pelo curso de Licenciatura em Biologia.

Ao narrar o vivido, buscarei apresentar aqui as dificuldades, os medos e superações que foram vivenciados durante esta trajetória de vida, buscando organizar os sentidos das vivências, os pensamentos sobre o mundo, para compreender as formas de existir e de interagir que escolhemos para nós, em diálogo com o outro, em diferentes tempos e espaços.

A vida no campo

Tudo começou em 2008. Após estudar um ano inteiro para o vestibular, recebo a notícia da aprovação no curso de Licenciatura

em Biologia da UFRB. Eram aproximadamente 15 horas, uma tarde comum, um dia de sol, eu estava sentada na sala, assistindo televisão, quando recebi a melhor notícia da minha vida: a aprovação no vestibular da UFRB. Ser a primeira da família a ingressar na universidade e uma das pouquíssimas jovens da comunidade a alcançar o ensino superior, agora era uma realidade.

Lembro-me da sensação incontrolável de alegria, do olhar de contentamento da minha mãe, das comemorações, da vontade de seguir a vida nos estudos na área da Biologia. Para mim, a aprovação no vestibular também significava uma oportunidade para transformar a realidade em que eu vivia e dar melhores condições de vida para a minha família. Eu vislumbrava esperança, era aquela a minha chance de transgredir expectativas deterministas e opressoras sobre a juventude feminina do campo, eu poderia *ser mais*²!

Era chegada a hora de superar as estatísticas. Eu seria a primeira, entre os meus 15 irmãos, a frequentar o ensino superior, o que causava uma mistura de alegria e tristeza. Era preciso ainda mais força para transgredir os muros invisíveis impostos pelo histórico de negação do direito ao acesso à universidade, vivenciados por eles e transgredidos por mim.

Segundo o censo de 2017 do Ministério da Educação, o número de ingressos no ensino superior no Brasil tem crescido substancialmente, passando de 15,4% em 2007 para 33,3 % em 2017 (BRASIL, 2017). O número de mulheres que concluíram o ensino superior chegou a 61,1 %, enquanto os homens atingiram 38,9% (BRASIL, 2017). Os dados deste censo apontam, ainda, que o número de matrículas na rede federal passou de 615.542 em 2007 para 1.204.956 em 2017.

2 A vocação ontológica em ser mais é ideia fundante da pedagogia humanística de Paulo Freire, na medida em que, ao partir da sua vocação ontológica, o homem se percebe na realidade histórica e mutável, passando a questionar o autoritarismo, observando as barreiras que lhe são postas não como algo fatal ou intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas o limita (FREIRE, 1970).

É interessante ressaltar que os cursos de licenciatura representam 19,3 % do total de alunos no ensino superior e a modalidade a distância vem apresentando uma tendência de crescimento, enquanto a modalidade presencial continua com, aproximadamente, o mesmo número de alunos de dez anos atrás. Esses dados nos ajudam a entender a importância das políticas públicas de ampliação ao acesso às universidades e Institutos Federais, bem como o seu papel na estruturação de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da democratização do ensino público federal no Brasil.

Diante desta ampliação, eu e outros tantos colegas oriundos de escola pública pudemos ter acesso à universidade, espaço que historicamente foi destinado às elites dominantes deste país. Infelizmente, no contexto atual, vivencio tentativas de desvalorização das universidades, do pesquisador e da ciência, o que vem levando à diminuição de ofertas de vagas nos Institutos Federais, bem como a diminuição de oferta de bolsas de permanência. Diante disso, me pergunto: a quem atende este governo de extrema direita? A que projeto de sociedade? Nos deixem continuar!

É interessante voltar um pouco no tempo e acompanhar os caminhos que tive que trilhar para alcançar o sonho da aprovação no vestibular. Então, após concluir o ensino médio, iniciei a minha caminhada em busca de uma nova perspectiva de vida, por meio dos estudos, e me matriculei em um cursinho pré-vestibular que ficava na cidade vizinha. Como não tinha transporte, precisava pegar carona todos os dias, da zona rural até a zona urbana, e de lá pegar o ônibus para a cidade em que estava localizada o cursinho. Isso acontecia todos os dias: às 17 horas pegava o ônibus que me levaria ao cursinho e às 7 horas da manhã seguinte retornava para a minha casa na zona rural. Como chegava à minha cidade à meia noite no retorno do cursinho, tinha que dormir na casa da minha irmã, pois não

existia transporte para a minha casa, na zona rural, nesse horário.

Precisava pegar carona na estrada todos os dias, o que era exaustivo, desesperançoso. Diante do sol que castigava, levava comigo meus livros, algum medo e a vontade. Eu vi de tudo na estrada, eu senti o que era ser invisível, o que era ser pequena, mas nada me fazia desistir. Nas caronas da vida eu pude aprender a ser e a resistir. Aprovada no vestibular, era hora de iniciar os estudos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Logo após a aprovação no vestibular, várias preocupações pairavam sobre mim, pois residia em cidade próxima a Cruz das Almas, uma cidade chamada de São Felipe, na comunidade rural do Cangalheiro, e precisaria de apoio financeiro para deslocamento, alimentação e moradia. Com a ajuda dos meus irmãos, consegui o transporte para Cruz das Almas e, a partir do trabalho com a agricultura e a criação de animais, a minha mãe conseguiu me manter na universidade.

Era chegado, então, o primeiro dia de aula! Que lugar era aquele? Muito diferente dos campos cheios de vida e verde, de animais e a mata que eu estava acostumada. Aquele lugar era imponente e eu me sentia perdida em um universo de símbolos que mal conhecia, além de um mundo de conhecimentos que, claramente, não me pertencia. Será que era muito para mim? De que forma o que eu sabia poderia dialogar com os conhecimentos produzidos ali? Será que a aproximação com a natureza ainda se manteria naquele lugar? Parecia tudo tão distante da minha realidade! Eu seria a ponte entre a realidade vivida até agora e aquela sonhada!

As primeiras aulas

As primeiras aulas no curso me deixaram encantada com tanto conhecimento. Eu sempre ouvi dizer que fazer faculdade, ter um diploma, era coisa de quem tinha dinheiro, mas eu estava ali,

transgredindo essa ordem. Eram muito motivadoras as aulas, eu queria aprender tudo, anotava a aula e era frequentadora assídua da biblioteca. Eu precisava aproveitar aquela chance de *ser mais* e, apesar de toda a dificuldade enfrentada, dependia muito de mim ter boas notas e conseguir ser uma boa profissional.

O embate com algumas crenças religiosas foi um dos primeiros choques que enfrentei na universidade. Acostumada a ser anjinho na igreja, não imaginava a existência da vida apenas sob os preceitos da ciência. Mas, eu precisava compreender a evolução aos olhos da ciência e, ao mesmo tempo, eu pensava: como eu vou falar sobre isso com as pessoas que convivo? O que eu faço com esse conhecimento científico? Porque eu preciso compreender a teoria da evolução?

Eu não poderia apenas ignorar estas ideias, eu seria professora de Biologia! E considerar que a teoria da evolução não existia era tão grave quanto achar que a Terra era plana. As explicações, tanto sobre a evolução quanto sobre o formato redondo da Terra são bem estabelecidas cientificamente, então, por qual motivo eu as ignoraria? Eu poderia apenas compreender ou deveria, de fato, compreender e acreditar? Até que ponto as influências culturais e religiosas em que fui submetida me fizeram resistir a estas ideias?

Segundo El-Hani (2018), o principal objetivo do ensino de Ciências não deve ser a mudança de crença, mas a compreensão, assim, se o(a) estudante decide não acreditar na evolução ou sobre qualquer outro assunto, ele irá fazer rejeitando algo que compreende, e não por pura alienação cultural ou religiosa. De acordo com Cobern (2004), é importante que haja a demarcação de saberes no ensino de Ciências, e não a anulação de seus saberes, já que os alunos devem compreender os conceitos científicos e os dominar, sem tê-los como válidos e verdadeiros em suas vidas.

Infelizmente, essa não foi a orientação nos dada na época, então, nos restava compreender e acreditar, pois não havia espaço

para a demarcação de saberes; o que valia era a visão da ciência e apenas ela. Só após algumas leituras, já no mestrado, pude questionar estes posicionamentos e reconhecer a importância de compreender a evolução me permitindo pensar sobre como trabalhar esses temas em sala de aula, considerando a importância da compreensão das teorias científicas na vida dos alunos.

Nessa fase da graduação, começamos a ter contato com as aulas de laboratório e usar o jaleco branco me deixava orgulhosa, então, eu poderia ser uma cientista? Até então, achava que só poderia ser uma cientista quem fosse gênio(a), não uma jovem sem o estereótipo de superdotada, oriunda de escola pública e de zona rural. Mais uma vez, eu me perguntava: o que eu estou fazendo aqui?

Aproveitava esses momentos para tirar fotos e passear pelos corredores usando o imponente jaleco branco, mesmo aprendendo em aulas recentes que não poderíamos ter feito aquilo, mas só pude compreender as relações de poder implícitas naquele ato um bom tempo depois. É preciso compreender as relações de poder que existem na sociedade, no que tange à imagem elitizada do cientista, e entender que o livro didático reproduz estes estereótipos a favor de determinados grupos sociais. Precisamos desconstruir estas imagens nas escolas; problematizar essas relações é urgente!

Nesse sentido, Rosa e Silva (2015), ao analisar a posição de homens e mulheres em livros didáticos de Física, observaram que as mulheres não são representadas na mesma proporção que os homens. O estudo revelou que a maioria das imagens associavam as mulheres ao trabalho doméstico e ao cuidado com o corpo, já os homens apareciam exercendo atividades ao ar livre e exercendo tarefas de cunho científico.

Além disso, apenas 25% das imagens analisadas traziam as mulheres no âmbito da pesquisa científica. Entendemos que o ensino

de Ciências precisa promover uma avaliação crítica dos impactos socioculturais que os discursos e práticas de alterização da ciência têm apresentado na promoção de visões estereotipadas das relações étnico-raciais e de gênero, o que contribui com o afastamento de pessoas comuns e, principalmente, de homens e mulheres negros/as da atividade científica (ANDRADE, 2020).

No quarto período, consegui alugar um quarto com uma amiga próximo à faculdade. Com isso pude me dedicar melhor ao curso e participar de estágios e monitorias. Nesse período, estava ávida por um estágio e, após seleção, consegui participar de um projeto que envolvia a identificação de fitoplâncton em laboratório. Não consegui me adaptar ao estágio, pois eu passava o dia inteiro tentando identificar esses organismos marinhos e isso não me causava alegria, não me motivava. Logo em seguida, solicitei a saída do projeto e decidi buscar fazer algo que me motivasse de fato.

Nos primeiros semestres da faculdade, foi solicitada a elaboração de uma pesquisa científica e de um artigo. Lembro-me do desespero de todos da turma. Realmente foi uma atividade muito difícil de concluir na época, mas foi de extrema importância para que nós pudéssemos desenvolver outros trabalhos no decorrer do curso. Recordo-me de que na época eu não tinha computador, portanto, fiz o trabalho em lugares coletivos de acesso à internet, como *lan houses*, e quando chegava na casa de conhecidos, pedia para usar o computador e, assim, completar mais algumas linhas do parágrafo. Os resultados do trabalho foram apresentados em um encontro local. Eu iniciava ali a minha jornada com a pesquisa científica, após dias de muita dedicação.

Tive uma experiência formativa como monitora na disciplina Anatomia Humana, na qual pude aprender muitos conceitos relacionados ao corpo humano e, ao mesmo tempo, experienciar a prática da docência. O professor da disciplina tinha um pensamento inquieto

quanto ao ensino, pois ele pensava muito em como superar a frieza do ensino da disciplina de maneira a promover uma aprendizagem significativa, segundo a qual não deve existir a predominância de conteúdos conceituais, mas a aprendizagem deveria estar atrelada a problemas e situações do cotidiano do aluno(a).

A partir dessa experiência, comecei a também me preocupar com esses temas e com um ensino mais comprometido com a realidade existencial. Participar da monitoria era muito gratificante, pois eu amava estudar o corpo humano e ainda pensava, nessa época, em seguir me especializando na área de Anatomia Humana.

Os livros de Ciências que tratavam do corpo humano sempre foram os meus preferidos na infância. Lembro-me de uma capa que tinha um cérebro e eu adorava aprender sobre o assunto, mas outros caminhos foram me distanciando desta área, até que um dia me dei conta disso, quando meu orientador me disse: eu estou te vendo cada dia mais voltada para a área social! De fato, eu estava, mas então, que caminhos me aguardavam? O que dialogava com os meus ideais de formação? Seria possível aliar o conhecimento do corpo humano com perspectivas sociais, críticas e reflexivas de ensino?

Ingressei no PET – Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Socioambientais, o PET “roça”. Esse programa tem como objetivo principal contribuir para a formação de excelência de estudantes da UFRB oriundos das comunidades rurais, articulando áreas de conhecimento, saberes populares e científicos e formação humana e profissional comprometidos com os valores socioambientais necessários ao enfrentamento dos problemas da atualidade.

Através do PET tive contato com as leituras de Paulo Freire e, a partir do contato com estas leituras, comecei a tomar consciência sobre a minha posição no mundo e sobre o quanto eu poderia transcender expectativas pré-determinadas, superando situações-limites através

de atos-limites³. A partir dessas reflexões pude superar o conceito naturalista de meio ambiente, bem como descobrir o papel da educação na sociedade e o meu papel enquanto cidadã. Assim, pude construir uma visão de mundo mais humanística, preocupada com o outro, com as condições de opressão e desigualdade e, a partir disso, eu me perguntava: o que a educação científica tem a ver com isso?

Durante os meus três anos como bolsista PET realizei uma série de atividades. Como coordenadora pedagógica, estive à frente dos seguintes projetos: “Rodas de Conversa: Paulo Freire e os Saberes Socioambientais”, Projeto “Juventude rural conectada”, Projeto “Cinema, escola e saberes socioambientais” e Projeto “Etnoecologia na comunidade rural de Laranjeiras”.

Assim, decidi fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso utilizando o tema sociocientífico ‘agrotóxicos: seus efeitos para o corpo humano e para o meio ambiente’, abordando também interesses políticos, ideológicos e econômicos do seu uso na sociedade e no meio ambiente. A intenção principal era utilizar mapas conceituais para avaliar a aprendizagem dos estudantes, a partir de uma sequência didática sobre o tema supracitado.

Através das leituras que fiz durante a graduação, consegui encontrar o caminho para aliar o ensino do corpo humano com problemas socioambientais. Eu teria encontrado o meu caminho de pesquisa? Comecei a perceber como era importante aliar conhecimento científico e desenvolvimento de valores e atitudes que permitissem aos alunos compreender a realidade local e se posicionar criticamente.

Era preciso superar tendências de ensino de Ciências ingênuas e fragmentadas; era necessária uma abordagem muito mais ampla e

3 Situações-limites são compreendidas como barreiras para a construção do pensamento crítico. Caracterizam-se por situações vivenciadas pelos indivíduos, as quais são compreendidas por eles de maneira ingênua (FREIRE, 1995). A expressão “atos-limites” é emprestada de Vieira Pinto e é compreendida como a possibilidade de criar inéditos viáveis, ou possibilidades para superá-los.

crítica, uma vez que estávamos vivendo um cenário de emergência socioambiental e o ensino de Ciências não poderia estar a margem disso. Era necessário questionar práticas de ensino tecnicistas e tradicionais e, mais do que tudo, era preciso dar sentido aos conteúdos de Ciências!

O gosto de pensar de maneira a mobilizar dimensões socioambientais e sociocientíficas foi despertado nesse período e eu não consegui mais parar. Então, passei de uma perspectiva de lecionar conceitos da Anatomia Humana para ensinar, além desses, os sentidos dos corpos no ambiente, em seus aspectos biológicos, econômicos, ideológicos e políticos, pensando em agir de maneira consciente diante dos problemas socioambientais existentes.

Os estágios supervisionados foram, sem dúvida, um espaço de construção da minha identidade docente até aquele momento. Já no último período da faculdade, quando eu estava agora muito mais inclinada para as questões sociais do que para o estudo puro do corpo humano, realizei o estágio supervisionado em uma escola do ensino médio e fui convidada a fazer outros trabalhos de formação complementar com outras turmas.

Dessa forma, a professora colaboradora da escola compartilhou comigo a sua angústia e vontade de mudar um pouco a rotina das aulas com conteúdos que fossem potencialmente significativos para os alunos e, assim, eu sugeri um tema e ela achou interessante para trabalhar na escola, que seria o uso dos agrotóxicos e seus efeitos socioambientais. Vendo a importância do tema na atualidade e podendo fazer desta atividade uma excelente oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre os impactos da ciência e da tecnologia na sociedade e no ambiente, realizei quatro oficinas, cada uma com duração de três horas, nos cursos técnicos de Agroecologia e Agropecuária, buscando despertar o espírito crítico dos alunos para entender as entrelinhas que constituem este problema.

A mensagem principal que eu pretendia discutir com os alunos(as) era a compreensão de que o uso dos agrotóxicos no Brasil é dado por influências políticas e econômicas que trazem agravos sociais e de saúde imensuráveis para a população. Para Auler e Delizoicov (2015), é preciso superar visões reducionistas da ciência, como por exemplo a visão linear de que ciência e tecnologia se traduzem em bem-estar social e felicidade, bem como problematizar os impactos trazidos a diferentes grupos sociais pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia (CT). Para estes autores, é preciso que tenhamos consciência dos danos irreversíveis da CT para a biosfera, por isso, torna-se necessário buscar meios de reduzir os impactos dessas inovações à vida na Terra.

Essa talvez tenha sido a experiência mais prazerosa que já realizei: poder apresentar aos alunos(as) uma realidade que muitas vezes fica escondida, disfarçada, fazendo-os(as) entender a dinâmica política que orienta muitas práticas e que, por sua vez, influencia o cotidiano das pessoas. A partir desse momento, passei a pôr em prática as habilidades e sentidos desenvolvidos por meio das experiências construídas até ali; passei, então, a me afirmar enquanto educadora pondo em prática ações e visões condizentes com o papel que tenho na sociedade.

O estágio supervisionado, então, se constituiu das palestras citadas acima e das aulas ministradas, e foi nesse momento que realmente conheci a realidade escolar. A cada dia um novo desafio. O cotidiano escolar com as suas características se fez um ambiente de difícil compreensão e de dimensões teóricas imensas. Estar na escola todos os dias me mostrou também que é necessário renovar as práticas de ensino, realizando uma educação pautada em valores para além do trivial.

Vi, durante esse tempo, que é possível, sim, fazer uma educação que fosse mesmo diferente e que trouxesse para os(as) alunos(as)

uma maior autonomia no ambiente escolar e, conseqüentemente, na vida em sociedade. O contato com o ambiente escolar possibilitou uma (re) afirmação da minha profissão docente e, nesse momento, eu soube que tinha escolhido a opção certa.

O período que passei em contato com os(as) estudantes, durante todo o estágio supervisionado, deixou-me legados mais que essenciais para a minha formação enquanto pesquisadora e professora: possibilitou-me uma (re) afirmação da minha profissão, dando-me muita vontade para continuar a acreditar na docência e na educação como meio para a transformação do ser humano; a consciência do poder que tenho enquanto docente, poder este que só quem está na sala de aula pode ter, o de formar mentes, instruir, orientar.

Outra contribuição foi ver a sala de aula como um laboratório vivo, onde eu poderia testar hipóteses, dialogar com diferentes fontes de conhecimento, formas de ver e explicar o mundo, buscando pôr em prática perspectivas de ensino participativas, inter e transdisciplinares. Nesse período, eu desenvolvia atividades de ensino, pesquisa e extensão e publicava artigos científicos em revistas e congressos na área de ensino de Ciências e Educação Ambiental, o que contribuiu de maneira significativa para a minha formação intelectual e humana.

É importante salientar que cada uma dessas atividades foi capaz de deixar em mim legados que me constituem hoje como professora-pesquisadora e, para além disso, me constituem como pessoa implicada com as transformações sociais e ambientais. O contato com outras leituras de mundo me mostrou que existe uma outra forma de compreender, de ser e de agir, permitindo-me enxergar através de diferentes lentes teóricas, as quais contribuíram para a construção de um posicionamento político e comprometido com a educação.

Nesse sentido, as leituras sobre Paulo Freire me permitiram analisar a realidade de maneira mais abrangente, humana e crítica

e, o mais importante, me fizeram observar o quanto era capaz de alcançar outros espaços a partir da compreensão de que homens e mulheres são condicionados historicamente e que, portanto, são capazes de fazer e refazer o mundo através da existência, da construção e reconstrução da cultura. Para Freire (1995), quando o indivíduo se reconhece inacabado, condicionado, ele sabe que pode ir além. Freire (1967) ressalta que é importante que o indivíduo se reconheça na sua realidade, no seu espaço, como agente transformador, entendendo o seu meio “e a si mesmo como mutáveis e históricos” (FREIRE, 1967, p. 43).

Durante o curso, tive a oportunidade de desenvolver atividades de extensão na comunidade, e tal experiência me permitiu um amadurecimento com relação ao conceito de ciência, como ela é produzida e sob quais intenções e valores particulares. Observando o cotidiano dos agricultores(as), por exemplo, percebi como os conhecimentos produzidos eram importantes na produção de alimentos, sendo legitimados na prática.

Passei a compreender que a ciência é uma das formas de explicação dos fenômenos naturais, sendo assim, existem outras formas de conhecer a natureza, construída nos seios de diversas culturas, inclusive nas comunidades tradicionais (SOUTHERLAND, 2000). Em um contexto em que falamos muito sobre medidas para combater o aquecimento global e outros problemas socioambientais, observa-se que as pessoas que sobrevivem no campo, em relação estreita com a mata, a sua casa, contribuem muito com a preservação da natureza em suas comunidades. Precisamos, portanto, legitimar esses saberes, os quais têm sido historicamente desvalorizados em detrimento do conhecimento científico.

Segundo Mesquita (2012), grupos étnicos, dentro da sua civilização tradicional, já adequam suas práticas às mudanças

climáticas sem nunca terem ouvido falar do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo que esses conhecimentos poderiam contribuir, na prática, para o enfrentamento de problemas ambientais, inspirando políticas públicas.

Do ponto de vista ontológico, passei a me orientar de forma mais crítica e responsável diante de problemas socioambientais, gerando, portanto, uma nova postura frente aos problemas cotidianos. Nesse sentido, a noção de extensão que desenvolvi não estava pautada na mera transmissão de conhecimentos, mas na troca mútua de saberes que foram construídos de diferentes formas.

Negociando legados e inquietações

Hoje, andar pelos corredores da UFRB, constantemente, me causam uma emoção que me fazem reviver aqueles anos em que fui aluna e pude aprender tanto com professores(as) e orientadores da instituição. Me faz lembrar da primeira vez naquele lugar, das primeiras aulas, dos congressos que participei. Eu sempre quis dar o melhor enquanto docente, nada menos que isso, e, para tal, dobrava o esforço diante dos desafios que a sala de aula me impunha.

Então, estou de volta. O que trago de novo? Como posso contribuir? De que modo o que eu aprendi na UFRB me constituem agora como professora e pesquisadora? Sentando agora, como docente e orientadora, para conversar sobre ensino de Ciências com meus alunos(as), que postura eu devo adotar? Chegou a hora de ser formadora de professores(as)! O sonho tracejado na universidade, de ser pesquisadora e, quem sabe um dia, docente do ensino superior, agora é realidade, que orgulho em estar nesse lugar!

O primeiro dia de aula era uma segunda-feira, às 08 da manhã do mês de maio de 2017. Constantemente eu era confundida com

alunos(as) do CFP (Centro de Formação de Professores), mas aquilo não me incomodava. Mais à frente eu entendi como a aparência e a postura eram importantes nesse universo da docência.

Levei meses planejando as aulas, escrevi todo um roteiro como se fosse um script das aulas, ciente de que este material orientaria as minhas ações em sala. Logo depois eu aprenderia que sempre era preciso ter um segundo plano, conforme certo dia me alertou meu orientador de TCC: “era sempre preciso ter um plano B”.

A sala de aula me causa uma comoção diária, arrepios são muito frequentes, do começo ao fim de cada aula. Sou assim e a essas sensações eu me entrego, sem medo, pois sei que nem preciso esconder os afetos e sentimentos que me tocam. Continuando com a aula, lá vou eu, conectar uma caixa de som para apresentar um vídeo que queria discutir em sala, mas, simplesmente, a caixa emprestada queima. A sala de aula e suas inconstâncias. No primeiro dia eu já aprendi sobre a importância em ter um plano B. Eu não parecia tão inexperiente assim, mas era. Ouvia sempre dos meus orientadores(as) que era preciso ter um plano B sempre, e assim o fiz.

Frequentemente eu era questionada pelos alunos(as) sobre quando comecei a estudar, como cheguei ali tão cedo, e mesmo sem dizer, eu sabia o peso que as políticas públicas de ampliação das universidades e programas de bolsas de iniciação científica tinham ao me possibilitar chegar até ali e encontrá-los também naquele lugar.

Eu ainda me perguntava: por que estou aqui? Posso? Mereço? Não existe resposta imediata para estas indagações; elas vão sendo respondidas aos poucos, dia após dia, mediante o exercício prático da docência e da pesquisa. No entanto, parece que estas questões são comuns no âmbito acadêmico, e em qualquer estágio da carreira docente, à medida que observei em memorial publicado por Fisher (2016, p. 113), essas mesmas indagações frente às demandas da universidade, em que a mesma questionava: “Mas eu aqui? Posso?

Mereço?”. Nós estamos aqui e devemos acreditar na nossa potência enquanto mulheres, pesquisadoras que ocupam uma posição de destaque na sociedade. Esse lugar é nosso sim, e merecemos sim estar aqui!

Durante esses anos na UFRB como docente, percebi como cresci enquanto profissional e gente. Lidar com estudantes, em sua maioria oriundos de comunidade rural, tem sido muito gratificante e tem me mostrado como é a realidade dessas pessoas que chegam até a universidade, o que elas esperam desse espaço, como elas se relacionam com esse lugar. Assim como eu me senti, a grande maioria dos estudantes, muitas vezes, não se sente pertencente e merecedor de estar ali.

Além disso, as dificuldades encontradas por esses estudantes com relação às disciplinas, à leitura e à escrita, se tornam, ao longo do curso, um grande desafio. São alunos(as) oriundos de escola pública, filhos de pais e mães que também não tiveram acesso à escola, à leitura, à escrita. O desafio para nós professores(as) é imenso: como formar e acolher? Como garantir a formação de excelência dos estudantes em meio a salas superlotadas? Como manter o(a) aluno(a) na universidade sem o auxílio que lhe permitiria o básico para a sobrevivência em outra cidade? Estas e outras constatações me fazem uma professora universitária, me constituem enquanto docente preocupada com a formação científica e crítica dos estudantes. Assim, acho essencial que os(as) alunos(as) possam subverter essa ordem de domínio que afetou suas gerações, fazendo-me ainda ter certeza de que, ao estar do lado de um partido de esquerda, eu estou sim do lado certo da história.

Pensando na realidade desses(as) alunos(as), eu, que sempre fui preocupada com a formação crítica e reflexiva, venho desenvolvendo aulas, orientações e projetos de pesquisa e extensão que valorizem e dialoguem com os saberes existenciais e que

façam desses estudantes agentes de transformação do espaço em que vivem. Assim, venho trabalhando nas disciplinas o exercício da dialética, a partir dos conhecimentos construídos em sala. Com isso, meus alunos(as) aprendem a olhar e explicar o mundo a partir de conhecimentos científicos, e a dialogar com outros tipos de conhecimento, utilizando-os em sua práxis.

Na disciplina Aspectos Biológicos da Educação, por exemplo, além de proporcionar a aprendizagem sobre aspectos da neurociência que são interessantes na vida pessoal ou profissional dos estudantes, realizamos também uma análise crítica sobre esse componente, uma vez que, quando falamos em educação, fatores políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais, externos ao cérebro, influenciam na construção da aprendizagem.

Nessa disciplina, temos discutido aspectos importantes na formação do(a) pedagogo(a), como conceitos biológicos e psicossociais. Esse curso tem despertado o interesse dos(as) alunos(as) diante da metodologia ativa e participativa utilizada nas aulas, as quais têm contribuído para a formação didática e científica dos mesmos, inclusive enquanto pedagogos(as).

Não podemos deixar de estudar outros aspectos (culturais, políticos, sociais, ambientais) que influenciam na aprendizagem, uma vez que o próprio cérebro é um órgão social e que, por isso, é modelado de acordo com as influências do meio. Os alunos(as) precisam entender que o cérebro que vai à escola não chega sozinho, ele vai carregado de suas crenças, influências culturais, sociais e ambientais, portanto, não basta que ele chegue na escola, é preciso compreender de que contexto ele vem.

Ao pensar dessa forma no contexto da formação de pedagogos(as), nós criamos argumentos para questionar, por exemplo, programas de alfabetização que, de alguma forma, prevê

uma “idade certa” para que a criança aprenda a ler e a escrever. Ora, não podemos considerar apenas as condições orgânicas da criança ao pensar em alfabetizá-la! Mas também se ela tem fome, se tem carinho dos pais/mães, se tem pais/mães, se vivem em um ambiente equilibrado para o seu desenvolvimento.

Construir uma visão crítica em torno da disciplina foi um desafio que considero, em boa parte, ter alcançado. Discuto também, nessa disciplina, a medicalização da educação por acreditar na potencialidade que esta temática tem em promover a reflexão crítica dos(as) alunos(as) sobre concepções pautadas somente na influência dos fatores orgânicos na aprendizagem. Temas como Darwinismo Social, Eugenia e Racismo Científico também são discutidos na disciplina, uma vez que precisamos refletir sobre o papel da ciência e da Biologia (aspectos biológicos) na legitimação do racismo no século XVII. Sociólogos, médicos e alguns cientistas buscavam legitimar as hierarquias e desigualdades sociais por meio de características e estigmas biológicos e genéticos, em uma época marcada pela ascensão do racionalismo.

Nessa disciplina fizemos também aulas no laboratório de Biologia com o intuito de observar células do corpo humano, de realizar experimentos no laboratório coletando células da cavidade bucal na tentativa de poder observá-las ao microscópio. Aproximar as pessoas da ciência passa pela aproximação com os seus instrumentos, entendendo, entretanto, que a mesma não se dá apenas no laboratório, cabendo, assim, uma crítica a qualquer tendência cientificista de ensino.

Na disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais, busco partir de problemas sociocientíficos locais, chamados por mim de *Temas Geradores Sociocientíficos* (ANDRADE, 2020). A intenção em trabalhar com estes temas parte da potencialidade que os mesmos

possuem em auxiliar na formação crítica e científica dos estudantes ao se envolverem com as temáticas de sua realidade existencial.

Na etapa de *Levantamento Preliminar*, os/as estudantes, a partir do olhar crítico sobre a realidade, encontram alguns temas potencialmente significativos, como: ausência de saneamento básico evidenciada nas ruas não pavimentadas e na coleta de lixo precária, por exemplo; desmatamento; falta de água; uso de agrotóxicos nas plantações em geral; proliferação de escorpiões e arboviroses; lixo eletrônico; poluição hídrica; má qualidade da água, dentre outros. A partir do estudo complexo e aprofundado desses temas, desenvolvemos sequências didáticas em sala de aula e buscamos alertar a comunidade sobre esses problemas através de ações sociopolíticas diretas e indiretas.

É clara a influência freireana aprendida na graduação, no meu trabalho enquanto docente da UFRB. A preocupação com o meio ambiente, com as pessoas e com a formação humana é latente em minhas ações educativas e nas pesquisas. Eu dialogo com os problemas socioambientais locais e encontrei um caminho que conversa com os meus princípios e ideais de formação. Nessa disciplina temos desenvolvido diferentes atividades, resultado do envolvimento das turmas com o estudo dos problemas locais.

Uma das coisas que me chamou bastante atenção nessa disciplina foi, além dos relatos dos estudantes, que expressavam uma visão mais crítica sobre a ciência, a sua não-neutralidade, a construção de uma representação não elitista do(a) cientista, traduzida por uma mulher negra (Figura 1), totalmente diferente das imagens estereotipadas que visualizamos nos livros didáticos. Isso desconstrói, portanto, a imagem deformada da atividade científica, em que ela seria realizada apenas por uma minoria dotada de um intelecto superior, representada apenas por homens brancos.

Figura 1 - Desenho produzido por uma licencianda do curso de Pedagogia na disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais.



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019).

No entanto, a representação acima ainda apresenta uma imagem de ciência como algo apenas experimental, realizada em laboratório, o que é caracterizado pelos objetos colocados em volta do desenho e que pode indicar uma visão de ciência individualista quando fortalece o estereótipo de cientista solitário, repleto de equipamentos, os quais não se esclarece a sua utilidade, bem como dotado por uma linguagem inacessível (NICOT; SOUZA, 2016). Vale ressaltar ainda que essa imagem de ciência mostra o tipo de conhecimento científico que a aluna pretende produzir, uma ciência dura, a qual também representa um espaço de poder que ela pode alcançar como mulher negra.

As aprendizagens e experiências vivenciadas na graduação vêm me construindo como professora e pesquisadora. É dessa forma que pretendo seguir, acolhendo, ensinando, formando para a vida. Penso que a escola deve dialogar sobre perspectivas que busquem valorizar os ideais freireanos, mesmo diante de movimentos que tentam desconstruir a sua contribuição para a educação, como vemos, por exemplo, no “Escola sem Partido”.

Além disso, precisamos, ainda, pensar em propostas que valorizem o trabalho a partir de temas geradores sociocientíficos,

os quais permitem a formação crítica, científica e reflexiva sobre a própria ciência e seus impactos na sociedade e no ambiente. É preciso também que façamos o diálogo intercultural, que reconheçamos outras formas de conhecimento, abrindo espaço para a ecologia dos saberes, conforme proposto por Boaventura de Sousa Santos (2010), para que a escola seja, então, aberta às diferenças, recebendo quilombolas, indígenas, jovens e adultos do campo ou da periferia.

Somente a partir desses diálogos é que poderemos construir uma escola democrática, aberta a atos criadores, para que mais Marias possam adentrar nesses espaços de poder e possam transformar as suas vidas como eu transformei a minha e a vida daqueles que passam pelo meu caminho. Superar essas barreiras que ainda existem entre o ensinar e o aprender, entre escola, sociedade e universidade, exige romper com o nosso histórico de inexperiência democrática para ultrapassar as barreiras que coisificam os homens e as mulheres, para ocuparmos a posição de corpos conscientes da sua realidade existencial, transformadores, pois “em todo homem existe o ímpeto criador” (FREIRE, 1980, p. 23).

Nesse sentido, é preciso ensinar nas escolas quais setores da sociedade mais consomem e poluem as águas, que fatores contribuem para o desmatamento e qual a relação entre produção de água e presença de mata. É preciso problematizar as concepções reducionistas do livro didático que culpabilizam apenas as pessoas comuns pela falta de água ou pelo desmatamento. É preciso ensinar as relações estreitas existentes entre a destruição da natureza e o surgimento do Coronavírus e outras epidemias.

Precisamos ensinar que é importante evitar água parada e tampar as caixas de água, mas é preciso entender também que o modelo de agricultura, o processo desordenado de urbanização, o crescimento do setor automobilístico e o desmatamento são fatores fundantes para o surgimento e proliferação das arboviroses, conforme

aponta Taui (2001). Será que a tecnologia irá solucionar esses problemas que criamos cotidianamente? Será que a ciência salva?

Precisamos combater discursos que apresentam saídas milagrosas frente aos surtos de doenças, pautadas no salvacionismo científico e tecnológico, em detrimento da problematização dos gargalos sociais e ambientais que impulsionam a “produção” de epidemias e pandemias.

Considerações finais

Neste capítulo, busquei apresentar um pouco da minha trajetória de vida e profissional, bem como as memórias construídas durante o meu processo de graduação no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. Traço uma linha do tempo desde a vida na zona rural de São Felipe, passando pelo ingresso na graduação e o retorno à UFRB como professora. Durante este percurso, todas as vivências foram essenciais para a minha constituição enquanto docente e pesquisadora.

A cada experiência vou me constituindo como tal e percebo que tenho um longo caminho a construir. Procurei, aqui, mostrar a mim mesma, desvelando todas as sensações que vieram até mim e que me foram intensas. Aliás, o que me importei em deixar claro aqui não foram em si as conquistas, os artigos publicados e as palestras, mas o que ficaram deles depois que as palmas se calaram, ou seja, os sentidos, a intensidade dos encontros que pude viver, os arrepios, as incertezas e os medos.

Estou certa de que fui verdadeira enquanto pude, fui infinita, recontando e contando histórias que se somaram ao meu modo de ser, viver e ensinar. Sei que não narrei tudo que me tocou, pois a memória falha e falhamos conosco e com o próximo, mas continuarei por aqui lembrando e voltando ao passado, como naquele primeiro dia de aula na UFRB, agora certa do lugar que estou e da profissão

que ocupo, com o espírito cheio de gratidão. Permanecerei aqui pensando no futuro que me espera e estarei pronta para atender àqueles que me aguardam em algum lugar, pela estrada da vida.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ANDRADE, M. A. S. **Diálogos entre a abordagem de Questões Sociocientíficas sob o enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e a pedagogia freireana no contexto da formação de professores/as de Ciências para os Anos Iniciais**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2020. 382p.

AULER, D; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**. Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 105-115, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Senso da Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

COBERN, W. W. Apples and oranges: a rejoinder to Smith and Siegel. **Science Education**, Hoboken, v. 13, n. 6, p. 583-589, 2004.

EL-HANI, C. N. **Por que devemos compreender Evolução? Darwinianas**, Salvador, 2018. Disponível em: <https://darwinianas.com/2018/02/13/por-que-devemos-compreender-evolucao/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FISHER, R. M. B. Gestos, fragmentos, atalhos: linhas de força de uma trajetória acadêmica. **Revista pedagógica**, Chapecó, v.18, n.37, p. 123-136, 2016.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MESQUITA, E. **Ver de perto pra contar de certo**: As mudanças climáticas sob os olhares dos moradores da floresta do Alto Juruá. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

NICOT, Y. E.; SOUZA J. S. S. A natureza da ciência: das visões deformadas à rejeição. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v.9, n.19, p.11-22, 2016.

ROSA, K.; SILVA. M. R. G. Feminismos e ensino de Ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. **Revista Gênero**, Niterói, v.16, n.1, p. 83-104, 2015.

SANTOS. B. S. Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS. B.S.; MENESES, M.P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

SOUTHERLAND, S. A. Epistemic universalism and the shortcomings of curricular multicultural science education. **Science & Education**, Ottawa, v. 9, nº 04, p. 289- 307, 2000.

TAUIL, P. L. Urbanização e ecologia do dengue. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol.17, n.07, p. 123-145, 2001.

Trajetórias de uma licencianda em Biologia

Líliá Santos Gomes Neris

Luiza Olivia Lacerda Ramos

Introdução

Neste capítulo, apresento as lembranças de meu percurso acadêmico com o objetivo de compartilhar as aprendizagens decorrentes das experiências vividas durante minha trajetória como estudante do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tais experiências se constituem do circuito vivenciado entre atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pela universidade. Para isso, resgato as experiências que vivi na condição de estudante – desde a educação infantil – que, certamente, tiveram influência decisiva tanto na minha escolha pela docência, quanto pelo curso em questão.

Recordo-me de uma frase bastante popular, cuja autoria desconheço, que diz que “recordar é reviver”, por isso, especialmente para mim, escrever este capítulo é extremamente exigente, pois implica relembrar e, por conseguinte, reviver momentos que marcaram positivamente e negativamente minha vida. Segundo Amado (1995), a memória é o que torna nossas experiências inteligíveis e nos possibilita dar-lhes significados.

O mesmo autor afirma que, “ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro” (AMADO, 1995, p.132). Assim sendo, acredito que esta escrita vai ser também um momento de reflexão e de crescimento, na medida em que poderei refletir sobre as experiências vividas e os aspectos que poderei melhorar futuramente, ou seja, superar este desafio de escrever sobre mim implica em compreender a importância desta atividade para

a minha formação. Narrar e interpretar, ao mesmo tempo, a minha trajetória, ou seja, autonarrar, configura um processo de imersão na subjetividade de longos anos como estudante e, com isso, refletir sobre ser professora, dando sentido a cada escolha que fiz.

Desse modo, vou ao encontro de Gastal e colaboradores (2010) quando defendem que a produção da narrativa colabora com o processo de formação do professor, na medida em que dá sentido à experiência vivida e reconstrói a experiência formativa, colaborando com a compreensão dos atos de formação, especialmente porque o exercício de narrar na primeira pessoa autoriza a criatividade e a reflexão qualificada sobre minha própria história.

Para esse exercício, apoiei-me nos estudos da narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa e ação. Como dito, o valor desta abordagem reside, dentre outros aspectos, no fato de que, à medida que narro momentos da minha história, o movimento reflexivo que faço sobre as minhas experiências me permite compreender melhor o que e por que vivi, fortalecendo o processo de autoconhecimento e reafirmando minhas escolhas futuras (PINEAU, 2006).

Farei esse resgate de memórias no sentido de relembrar e refletir sobre as experiências vividas durante minha trajetória no curso de Licenciatura em Biologia. Tais atividades envolvem narrativas das vivências nas aulas da Universidade; as experiências de estágio; a participação em eventos e projetos; a participação em grupos de estudos e pesquisa etc. Para isso e, antes disso, considero importante relembrar algumas memórias anteriores ao ingresso na Universidade.

Posto assim, este capítulo está estruturado nos seguintes tópicos: Como tudo começou?; Memórias pós ingresso; Estudos e pesquisas; Sobre as aulas; Experiências nos estágios. Ao final, desfecho este capítulo compartilhando a subjetividade implicada em

minhas vivências acadêmicas e as reflexões advindas desse exercício autonarrativo na produção de significados de alguns capítulos que compõem a minha história de vida.

Como tudo começou?

Me chamo Lilia Santos Gomes Neris. Nasci em Valença – Bahia e tenho 25 anos de idade. Sou a quarta de cinco filhos e vivi até os meus 18 anos no Orobó, zona rural de Valença. Sempre estudei em escolas públicas e, em grande parte dos anos escolares, em escolas na zona rural. Embora me recorde com saudades da minha infância, é impossível negar que foram anos de muitas dificuldades.

As dificuldades eram de diversas naturezas. Desde criança, eu e meus irmãos caminhávamos cerca de 40 minutos para ir e outros 40 minutos para voltar da escola diariamente, fossem dias de chuva ou de sol. Nos poucos anos que estudei na cidade, precisava acordar às 04:30 da manhã para conseguir chegar à escola às 07:00h. Além disso, muitas vezes o transporte que nos levava até o ponto de ônibus não passava devido às chuvas. Com isto, com frequência, faltávamos às aulas.

Quando chegávamos da escola, íamos ajudar nossos pais na roça, uma vez que nosso sustento vinha da agricultura. Nessa época, compartilhava um quarto com cinco irmãos, em uma casa sem energia elétrica, sem saneamento básico, sem água encanada etc.

Mesmo com tudo isso, nunca deixamos de nos dedicar aos estudos e sempre tivemos muito apoio de nossos pais. Recordo, com lágrimas nos olhos, como se fosse hoje, das vezes em que fiquei, à noite, sentada à mesa iluminada por um candeeiro com querosene, fazendo as atividades escolares, outras vezes lendo, e meu pai dormia numa cadeira ao meu lado para que eu não ficasse estudando só, enquanto todos dormiam. Obrigada, pai!

Os anos passaram e eu sempre busquei me dedicar muito aos estudos. Embora menina criada na roça, sem muita perspectiva de futuro, meus pais sempre me incentivaram e eu sempre sonhei fazer faculdade, ter um futuro melhor. Meu Deus sempre foi muito bondoso comigo, por isso sempre fui sortuda por ter ao meu lado pessoas que acreditaram em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava, o que ficará claro durante todo este capítulo. Ao longo destes anos, tive professores e professoras que são exemplos de vida e de amor pela profissão, que enxergaram potencial em mim e investiram desde muito nova. Por causa deles, me dedicava ainda mais.

Cursei o Ensino Médio no Colégio Estadual de Valença (1º ano) e no Colégio Estadual Onildo Raimundo de Cristo (2º e 3º anos), entre os anos de 2011 e 2013, e sempre que possível estava envolvida em atividades extraclasse. Fui presidente e vice-presidente do grêmio estudantil, membro pesquisadora do Kuchiyose na História, um projeto de pesquisa coordenado pelo professor Lucas Café, que tinha o objetivo de ensinar história através do lúdico, com jogos, filmes etc.

Esse nosso projeto foi aprovado na Feira de Ciências da Bahia e fomos convidados a realizar uma exposição no Estádio da Fonte Nova, em Salvador. Sem dúvida, essa foi uma das melhores marcas do meu período no Ensino Médio: ter um projeto criado e desenvolvido coletivamente em um colégio quilombola, na zona rural, sendo socializado a milhares de pessoas e elogiado pelos avaliadores, o que contribuiu amplamente na superação de muitos desafios que carregava em mim. Adicionalmente, foi meu despertar para a pesquisa. Além de ter sido uma oportunidade de e para a produção de muito conhecimento, foi o momento em que efetivamente soube que viver a escola era mais do que estar na sala de aula diariamente.

Autores como Demo (2004), por exemplo, ressaltam que a pesquisa atua como um princípio educativo e é um dos caminhos mais proveitosos para que o aluno possa aprender a aprender. Corroborando com esse entendimento, Moura e colaboradores (2008)

afirmam que esse tipo de atividade pode favorecer a descoberta da vocação para a pesquisa nos estudantes. De acordo com isso, Portilho e Almeida (2008) assinalam que:

Sem dúvida a pesquisa escolar é um relevante instrumento metodológico de ensino aprendizagem [...]. Sua utilização induz ao desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação do educando. Sua prática permite que o aluno aprenda ao transformar informação em conhecimento (p.19).

Nessa minha trajetória, posso afirmar que a busca por conhecimentos adicionais, por meio dessas experiências iniciais de pesquisa, ampliou meus horizontes, pensamentos e desenvolvimento, tanto pessoal quanto acadêmico.

Finalmente, chegou o tempo de fazer a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, embora sempre tivesse sonhado em fazer uma faculdade, eu era muito tímida e muito fechada a novas experiências. Sem maiores expectativas nem perspectivas pessoais, fiz o ENEM no 2º e 3º anos do ensino médio e, para a minha surpresa (uma vez que desacreditava de mim), fui aprovada com facilidade em ambos os anos. No 3º ano, incentivada por meus professores do ensino médio, me inscrevi no SISU (Sistema de Seleção Unificada).

Diante da admiração que tinha por meus professores, decidi que queria ser professora. Este desejo foi tomando ainda mais forma diante da minha paixão pela Biologia, o que me levou a querer ser professora desta disciplina. Contudo, ao me inscrever no SISU, talvez pela minha origem pacata, acostumada com minha zona de conforto perto dos familiares, escolhi o curso de Pedagogia porque, desta forma, não precisaria sair da minha cidade. Hoje, percebo que não seria uma escolha pela paixão, mas pela comodidade.

Entretanto, minha irmã mais velha, que a essa altura já morava na cidade, de posse dos meus dados de inscrição, ciente da minha

paixão pela Biologia, mudou a opção e me inscreveu no Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, campus de Cruz das Almas. Ela acreditava e defendia que cursar Biologia me permitiria horizontes mais vastos e mais oportunidades de trabalho com a alegria de quem se reconhece nas escolhas. Obrigada, irmã!

Só soube da mudança quando, indo para o colégio numa manhã, recebi um SMS da minha professora de Biologia me parabenizando pela aprovação (lembra que falei das pessoas que acreditaram em mim? Sim, essa era uma delas. Obrigada, pró Rosana!). Fiquei muito surpresa, tanto pela aprovação, quanto por não saber o motivo da mudança de curso. Mesmo assim, surpresa e incerta do que viria a seguir, comecei a contar para todos sobre minha aprovação.

Dos membros de minha família, sou a primeira a ser aprovada em uma universidade pública e, obviamente, me alegrei muito com isto. Entretanto, por minha timidez e medo de enfrentar o novo em outra cidade, longe de meus familiares mais íntimos, confesso que cogitei várias vezes não encarar a entrada na universidade. No entanto, incentivada e apoiada por meus pais, professores e amigos, decidi me matricular e passei a morar a mais de 130 km de distância da minha família.

Início na UFRB

As condições financeiras de meus pais, na época, não permitiam que eu me mantivesse em uma casa na cidade de Cruz das Almas. Por isso, mesmo que mais distante dos meus pais e da universidade, fui morar com minha tia em Governador Mangabeira – Bahia.

Iniciei o curso na turma do semestre 2014.1 e, felizmente, fomos muito bem acolhidos pelos professores, coordenação do curso e colegas veteranos. Para mim, tudo era novo e muito interessante. Fiz novos amigos, conheci professores maravilhosos e a cada aula era uma nova descoberta. Lembro que nas poucas visitas que fazia

aos meus pais na roça, contava alegremente das descobertas que fazia na universidade, andava pelas plantações observando tudo, relacionando o que ouvia lá com o que via no campo. Tudo era novo, curioso, instigante e empolgante para mim. Saltavam dos meus olhos a alegria e a animação com que percebia o mundão dentro e fora da universidade.

Ainda no primeiro semestre de curso, minha professora de Biologia do Ensino Médio me convidou para desenvolver uma aula prática com estudantes da turma de Biologia no colégio onde estudei. Mesmo nervosa diante da oportunidade, foi um momento incrível! Retornar ao lugar onde estudei, sabendo da realidade que os estudantes enfrentavam, sem laboratório, sem muitos livros, e ter a oportunidade de levar algo que despertasse neles a curiosidade foi um momento cheio de significado para mim. Olhando para esse retorno à sala de aula, dessa vez como estudante de licenciatura, além de ter sido incrível, significou reafirmar meu desejo de ser professora de Biologia.

Na universidade, nos primeiros semestres, participei pontualmente de eventos e minicursos, o que aumentava mais e mais o meu encanto pelo curso. Hoje, percebo o quanto era tímido o meu movimento para desfrutar de tudo que a universidade tinha a me dispor, sobretudo no âmbito da pesquisa e da extensão, por várias razões. Além de muito introvertida, sofria muito por estar longe de casa, da família e dos amigos. A adaptação foi exigente, e confesso que ainda hoje, anos depois, ainda é difícil estar longe da família.

Entretanto, destaco uma experiência marcante ainda no primeiro semestre que foi um impulso para iniciar meu processo de ressignificações em relação ao meu lugar e aos espaços da universidade: meu interesse pelas discussões durante as aulas de filosofia fomentou minha curiosidade pelos temas mais voltados à Filosofia e Ensino de Ciências. Em decorrência dessa aproximação,

no segundo semestre do curso, fui aprovada na seleção para monitora da disciplina Filosofia da Educação.

Fui bolsista de monitoria nos semestres 2014.2 e 2015.1, e monitora voluntária no semestre 2015.2. A respeito desta experiência, destaco o apoio, o incentivo e a amizade do Professor Dr. Deivide Garcia, professor da disciplina Filosofia da Educação. O professor Deivide viu em mim o potencial que nem eu mesma enxergava e acreditou e investiu muito em mim e na minha formação. Obrigada, professor Deivide!

Além de ter contribuído muito para que eu pudesse me manter longe de casa, e de me aproximar mais dos colegas, esse período foi, sem sombra de dúvidas, de muita aprendizagem e crescimento pessoal e acadêmico.

Como afirma Freire (2001),

ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (p.259).

Assim sendo, o período que fui monitora me proporcionou condições não só de ensinar e de auxiliar os colegas na compreensão de determinados assuntos, como também me ajudou a melhor entendê-los e a aprender mais. Além disso, olhando para essa experiência, compreendo que o trabalho como monitora ultrapassa o sentido da certificação para justificar contagem de pontos no currículo. Ele possibilita o desenvolvimento da autonomia do estudante monitor com o aumento do senso de responsabilidade e ampliação do vínculo discente-monitor-docente, prática de extrema importância para o amadurecimento social e acadêmico dos estudantes (CARVALHO *et al.*, 2012).

Hoje, percebo quanto de aprendizagem essa experiência agregou em minha formação. O ganho intelectual na troca de conhecimentos com outros colegas e o professor orientador foi expressivamente relevante. Marcante também foi a oportunidade de experimentar, mesmo que de forma inicial e em pequena escala, atos da docência no contato direto com colegas.

Estudos e pesquisas

Ainda no ano de 2015, fui convidada pelo professor Deivide Garcia para fazer parte do recém formado G-Efficientia (Grupo de Estudos Filosofia, Ciência e Educação Científica), no qual permaneci entre os anos de 2015 até o início de 2019.

Ao tratar sobre a importância dos grupos de estudos para a formação, Rossit e colaboradores (2018) afirmam que,

a oportunidade da convivência, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, da aprendizagem compartilhada, do conhecimento de uns com os outros, das interações e das intenções de cada integrante do grupo, quando liderada com princípios norteadores e ancorada em conhecimento científico sólido, tem o potencial de se transformar em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional (ROSSIT, 2018, p. 1512).

E comigo não foi diferente. Encontrei no G-Efficientia a oportunidade de me aperfeiçoar, de aprender, de crescer. Além disso, a convivência e cumplicidade entre as meninas do G, como carinhosamente nos apelidamos, e o professor Deivide, fizeram com que eu me sentisse menos sozinha e mais acolhida.

A partir da entrada no G-Efficientia, dentre outros temas, comecei a pesquisar sobre o método científico no Ensino de Ciências. Também iniciei a escrita do trabalho de conclusão de curso com este tema. Fazer parte de um grupo de estudos/pesquisa me proporcionou

diversas experiências formativas e oportunidades de crescimento pessoal e acadêmico.

Após o ingresso no G-Efficientia, começaram a surgir diversas oportunidades de participar de eventos científicos. Lacerda e colaboradores (2008) afirmam que estes eventos

constituem-se como fonte essencial na busca e apreensão de novos conhecimentos [e], sua finalidade é reunir profissionais [e/] ou estudantes de uma determinada especialidade para trocas ou transmissões de informações de interesse comum aos participantes (LACERDA *et al.*, 2008, p. 130).

Além dessas trocas, hoje percebo que participações em eventos são importantes também para a identificação dos alunos com possíveis novos temas e perspectivas que possam interessar; para a possibilidade de networking acadêmico e profissional, na medida em que os estudantes passam a conhecer melhor os profissionais que atuam na área e têm a possibilidade de estabelecer relacionamentos que podem virar prováveis oportunidades de trabalho.

Em 2015, apresentei os resultados parciais da minha pesquisa, ainda em andamento na época, no IX Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da UFRB e no III Seminário Estudantil de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, também promovido pela UFRB. Também participei da comissão organizadora dos eventos promovidos pelo G-Efficientia, como o I Café Diálogos Recôncavos: Filosofia, Ciência e Ensino das Ciências, em 2015, e a segunda edição deste mesmo evento, em 2016, ambos coordenados pelo professor Dr. Deivide Garcia.

Esses foram momentos riquíssimos, sem dúvidas! Na segunda edição do evento, tive a honra e a oportunidade de conhecer e de apresentar minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso para dois professores muito admirados, professor Nei Nunes Neto e professora Dália Melissa Conrado, organizadores do livro Questões

sociocientíficas: Fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas, que serviria de base para minhas pesquisas posteriores.

Entre os anos de 2016 e 2017, fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/IC Voluntário (PIBIC) no projeto intitulado “O Método Científico no Ensino das Ciências”, também sob coordenação do Professor Dr. Deivide Garcia, cujo objetivo - ao tratar as concepções e entendimentos sobre o método científico a partir de filósofos da ciência como Descartes, Popper, Feyerabend e outros - era o de mostrar como uma visão ingênua de método científico deforma o ensino de ciências e a compreensão de professores e alunos sobre a natureza da ciência.

Felizmente, a UFRB conta com diversos programas de fomento à pesquisa a fim de incentivar a participação dos alunos, dentre os quais tive oportunidade de participar, como o PIBIC voluntário, a Monitoria remunerada e voluntária, o PIBEX, dentre outros. O programa de Iniciação Científica, por exemplo, é de extrema importância para nós, estudantes, pois, ao nos colocar em contato com grupos e linhas de pesquisa, estimula o desenvolvimento do pensar científico e da criatividade, na medida em que promove confronto direto entre os estudantes e os problemas de pesquisa.

Como resultados das pesquisas realizadas no G-Efficientia, fui coautora de dois artigos publicados na Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia – Kínesis, intitulados “Ciência e senso comum: Boaventura e as críticas à visão Bachelardiana” e “A relação entre a história das ciências e a imagem da ciência: o caso da febre puerperal no século XIX”, publicados em 2017 e 2018, respectivamente.

Além disso, muito mais do que a obrigatoriedade de cumprir a carga horária de atividades complementares, destaco a necessidade de participação em eventos científicos tanto para agregar novos

conhecimentos, quanto para divulgar os resultados de nossas investigações em andamento e trabalhos acadêmicos concluídos. Assim sendo, em 2017 apresentei novamente os resultados de minha pesquisa em andamento no I Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo – I ENICECULT, promovido pela UFRB, campus de Santo Amaro; na XII Semana de Biologia da Universidade Federal da Bahia - XII SEMBIO; e no XI Seminário Estudantil de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação – XI SEPIP, promovido pela UFRB.

Em 2018, ainda junto ao G-Efficientia, participei de diversos eventos científicos formativos oferecidos pela UFRB. De acordo com Lacerda e colaboradores (2008),

os eventos científicos fazem parte da comunicação informal da ciência e permitem aos seus participantes além do acesso a informações atualizadas na sua área profissional ou de estudo, uma facilidade maior nas relações e trocas que se estabelecem entre os pesquisadores (LACERDA *et al.*, 2008, p. 132).

Ao olhar para essas experiências, considero que a participação em eventos científicos oferece aos estudantes a oportunidade de uma formação mais completa no sentido de ter a possibilidade de ir além do acesso somente às informações compartilhadas em sala de aula. Por isso, esses momentos de troca de conhecimentos tiveram grande importância para a minha formação e sou imensamente grata.

Por volta do final do ano de 2018 e início do ano de 2019, embora muito feliz e grata por todo aprendizado, laços construídos e muitas amizades, senti o desejo e a necessidade de direcionar minhas pesquisas para outro tema. Por isso, em fevereiro de 2019, me desliguei do G-Efficientia e, por consequência da mudança de tema, me desliguei da orientação de Trabalho de Conclusão de Curso em andamento.

Nesse mesmo ano, fui aprovada na seleção para membro do grupo de Pesquisas e Estudos sobre Interdisciplinaridade – o GEInter. Destaco o quanto, desde o início, fui bem recebida e assistida pelas coordenadoras, Professora Dra. Luiza Ramos e Professora Dra. Rosilda Arruda, e também pelos demais membros da família GEInter.

Ainda em 2019, ao tempo em que me familiarizava com as pesquisas realizadas pelo GEInter, iniciei as pesquisas para um novo projeto de TCC, sob a orientação da professora Dr^a. Luiza Ramos, intitulado “Os desafios e as possibilidades do Ensino de Ciências: a abordagem de questões sociocientíficas na perspectiva dos professores”. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de ética e Pesquisa da UFRB, com o número de CAAE: 19502719.5.0000.0056.

Como integrante do GEInter, além das tardes riquíssimas em amizade e produção de conhecimentos resultantes de leituras, estudos, trocas e pesquisas, participei como uma das representantes do GEInter na II Semana de Integração Acadêmica LICBIO (Licenciatura em Biologia), coordenada pelo professor Fábio David Couto. Tal atividade tinha como objetivo apresentar aos ingressantes do curso as possibilidades de atividades que a Universidade oferecia, dentre elas os grupos de pesquisa para imersão e ampliação da experiência acadêmica.

Ainda em 2019, no âmbito do GEInter, também fui pesquisadora do projeto de pesquisa intitulado Sequências Didáticas Interdisciplinares: a Biologia como eixo mobilizador. A referida pesquisa teve sua primeira fase desenvolvida pela equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade – GEInter, cadastro GE002, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, e tem como objetivo principal propor Sequências Didáticas (SD) interdisciplinares voltadas ao Ensino Médio, tendo como eixo mobilizador o componente curricular Biologia.

Em 2020, ingressei no Grupo de pesquisa REDIs (Grupo de Estudos, Redes e Diálogos Sobre Interdisciplinaridade), coordenado pela Professora Dr^a. Luiza Ramos no Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Assim, atualmente, sou integrante do GEInter - UFRB e REDIs – UFBA. Estes grupos de pesquisa atuam em parceria na realização de estudos e pesquisas sobre a Interdisciplinaridade. Sou pesquisadora colaboradora do projeto de pesquisa intitulado “Interdisciplinaridade: conceitos e contextos de uso do termo no Brasil”, que vem sendo desenvolvido pelo GEInter em parceria com o REDIs. E também do projeto de pesquisa intitulado “Práxis Interdisciplinar: Proposições a partir de Sequências Didáticas Interdisciplinares”, que vem sendo desenvolvido pelo REDIs em parceria com o GEInter.

A oportunidade de realizar pesquisa em um grupo diverso quanto à formação – estudantes de graduação e de mestrado, professores da rede pública de educação básica, pesquisadores da Universidade –, me permitiu um amadurecimento em vários aspectos, sobretudo o aperfeiçoamento na escrita, leitura e interpretação das produções acadêmicas.

Sobre as aulas

Desde o primeiro semestre, os momentos em sala de aula foram sempre muito satisfatórios. Tive a honra de ter professores maravilhosos, que foram, e ainda são, para mim, exemplos de humanidade, de amor à docência e à educação. Estes são os que nos inspiram e nos fazem querer chegar mais longe.

Preciso, entretanto, mencionar a minha carência durante o curso por mais direcionamento das aulas para a formação de professores de Biologia em detrimento da formação de biólogos. Embora reconheça a indispensabilidade e importância dos conhecimentos específicos na atuação dos professores, senti falta de ementas mais direcionadas a

como ensinar, que postura adotar diante de problemas comuns no dia a dia das escolas etc., principalmente na primeira metade do curso, momentos que antecedem os estágios supervisionados.

Não quero, nem pretendo, de forma alguma, ser ingrata com a formação que tive, contudo, a meu ver, esse foi um aspecto que deixou a desejar e que impactou diretamente nas minhas experiências de estágio, como apresentarei a seguir.

Experiências nos estágios

Minhas experiências nos estágios foram, na melhor das hipóteses, inesperadas. Ainda assim, muito formadoras. Para tratar desse assunto, acredito ser melhor dividir esse tópico em duas sessões. Na primeira, tratarei das impressões e experiências vividas nos estágios I e II. Na segunda, das impressões e experiências vividas nos estágios III e IV.

Estágios I e II

Os estágios supervisionados, principalmente o primeiro estágio de regência, foram, durante todo o curso, os momentos mais difíceis para mim. Fui para a sala de aula acreditando sair de lá realizada, mas, infelizmente, não foi o que aconteceu.

Do estágio I, não tenho muito o que falar. A observação é sempre mais tranquila. E, embora já consigamos observar a realidade e os desafios pelos quais os professores passam diariamente, sempre fica em nós a impressão de que, na nossa vez, faremos diferente. Mas, não posso deixar de acrescentar que, durante o período de observação, aprendi muito, não só observando o dia a dia escolar, como também a prática dos professores regentes.

O estágio supervisionado II que, para mim, era visto como o momento de realização de minhas muitas expectativas, pois seria

o momento de me identificar, na prática, como professora, de fazer diferente, confesso que não teve lá seus encantos.

Logo nos primeiros dias, ao perceber a dura realidade pela qual passam as escolas atualmente, tudo o que chegou até mim foi desânimo e desejo de desistir. Confesso que foram dias muito difíceis, pois, diante da realidade, em momento algum consegui enxergar em mim algum desejo de continuar como professora.

Acredito que entre os principais motivos desse estranhamento foi, além das dificuldades encontradas, o fato de eu ter ingenuamente idealizado a prática em sala de aula. Além disso, embora tivesse a certeza de que era capaz de transpor os conhecimentos específicos do campo da Biologia, no início do curso não tive aulas que nos dessem o mínimo de instrução de como lidar com os problemas que iríamos encontrar em sala de aula. O que mais senti falta foi de momentos durante o início/meados do curso que nos mostrassem como lidar com as mais diferentes situações e a aprender a resolver os conflitos corriqueiros na sala de aula.

Infelizmente, na maioria das disciplinas, os conteúdos específicos são mais valorizados em detrimento de discussões teórico-práticas sobre como ensinar tais conteúdos em sala de aula. É clara a necessidade de se conhecer bem os conteúdos, mas acredito que somente conhecimentos do campo específico em que o professor irá atuar não são suficientes para ser um bom professor.

Enfim, voltando ao campo de estágio, uma das experiências mais difíceis foi perceber que o que se planeja quase nunca é o que acontece em sala de aula, seja pela estrutura, muitas vezes sem iluminação, sem assentos suficientes, sem nenhum tipo de ventilação; seja pelos comportamentos, por vezes, inaceitáveis de alguns alunos que quase sempre te impedem de prosseguir com a aula; seja por falta de materiais e espaço adequado para a realização de certas atividades.

Todos esses fatores, associados ao desgaste físico e emocional da vivência em uma escola, me fizeram duvidar que tinha capacidade para ser uma boa professora. Entretanto, acredito que os desafios devem nos mover e, com certeza, contribuem para despertar em nós o desejo de querer fazer algo pela educação.

Apesar das dificuldades encontradas no campo de estágio, reconheço a importância desses momentos para a formação do licenciado como “um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.1). Esses momentos nos proporcionam a possibilidade de termos uma noção da realidade escolar, das dificuldades que a escola vivencia a cada dia.

Apesar de tudo, aprendi muita coisa e pude ter experiências que não seriam possíveis sem a vivência na sala de aula. Ainda que não tenha conseguido concretizar minhas idealizações, o aprendizado oriundo dessas vivências foi recompensador. Felizmente, consegui reverter toda frustração em um desejo ainda maior de fazer algo pela educação. Acredito que o estágio supervisionado me proporcionou viver experiências que me fizeram crescer e amadurecer em muitos aspectos. Foi um momento de indiscutível importância para a minha formação.

Estágios III e IV

Minha experiência com os estágios III e, principalmente, o IV foi positivamente bem diferente dos anteriores. Primeiramente pelo fato de que, quando iniciei, já estava com uma bagagem maior de experiências e aprendizados, muitas delas resultado das vivências nos estágios anteriores e outras provenientes das discussões tidas durante as aulas na universidade, principalmente de algumas disciplinas optativas, as quais considero fortemente que deveriam ser

obrigatórias, diante da riqueza de informações relevantes à nossa formação, como a disciplina de Tópicos Especiais em Educação, por exemplo.

No período de estágio IV, acredito que um dos maiores desafios para mim foi assumir a regência de uma turma de terceiro ano, próximo ao final do ano letivo. Já desde o início, em conversa com a direção e com a professora regente, nos foi apresentada a preocupação com a referida turma por ser o último ano e por esse período ser marcado pela realização da prova do ENEM.

Penso que esse desafio foi superado pois, como dito, fui a campo com um pouco mais de maturidade e com uma base mais sólida. Além disso, deveu-se muito ao profissionalismo da direção e, principalmente, da professora regente que, em todo o tempo de estágio, já desde o estágio de observação, se mostrou muito solícita, compreensiva e demonstrando muita sabedoria, competência e amor pela docência. De acordo com Scalabrin e Molinari (2013),

compartilhar a maneira como trabalha, a forma como encaminha o trabalho, são sugestões que somam à bagagem que o acadêmico está formando para que possa desempenhar sua tarefa com mais segurança (p. 3).

Para estas autoras, durante o período de estágio, o professor regente deve estar consciente da importância do trabalho coletivo e da troca de experiências pois, desta forma, o aprendizado se dá num sistema de cooperação entre estagiário e regente, o que, ao meu ver, possibilita o crescimento de ambas as partes envolvidas.

Assim sendo, foi de suma importância, durante o período do estágio, a disponibilidade da professora regente em me orientar, dividir experiências e, principalmente, a forma com que me recebeu, com todo carinho e sempre de braços abertos.

Por se tratar de uma experiência com um público novo e, também, por se tratar de uma inserção em uma realidade ainda

pouco explorada na condição de professora regente no Ensino Médio, ensinando a alunos, em alguns casos, com idades muito próximas da minha, acredito ser normal encontrar desafios em sala de aula.

Tais desafios proporcionaram a possibilidade de ter uma noção da realidade escolar e das dificuldades que a escola vivencia a cada dia. Também o contato com o professor já formado, com sua experiência de sala de aula, com as alegrias e os problemas que a docência comporta numa sociedade tão desigual (SCALABRIN; MOLINARI, 2013), como a que vivemos nos dias de hoje.

Acredito que a busca pela superação dessas dificuldades e o amor pela educação é o que me move e me impulsiona a avançar cada vez mais adiante, buscando conhecimento e acreditando no futuro da educação.

Considerações finais

Neste capítulo, busquei rememorar as experiências que marcaram minha trajetória como estudante do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. Para isso, considere importante lembrar momentos que impactaram minha vida antes de ingressar nessa instituição, nos aspectos pessoais e/ou acadêmicos.

A decisão por aceitar os desafios dessa graduação foi, sem dúvida, uma das que mais marcaram minha vida. Durante a escrita deste capítulo, pude lembrar vários momentos, características que me eram comuns; desafios como a timidez, o medo de viver coisas novas, o comodismo etc. que, felizmente, venho superando. Hoje posso afirmar que ter escolhido a UFRB mudou minha vida. Sim, mudou minha vida!

Meu ingresso nessa instituição e, especialmente, as experiências que destaco nesta autonarrativa abriram muitas janelas de oportunidades de aperfeiçoamento e crescimento pessoal e

profissional, além de me proporcionar muitos aprendizados, muitas trocas com colegas e professores que admiro.

Desde que cheguei à UFRB, embora no início um pouco retraída e tímida, busquei participar de atividades extracurriculares, de eventos, palestras etc. Acredito que esses momentos formativos fora da sala de aula foram de suma importância para que eu escolhesse os caminhos que trilhei e para eu ter chegado onde estou. Ouso dizer mais ainda, para que eu deseje chegar ainda mais longe.

Contudo, embora esses acontecimentos tenham sido importantes, o que mais me motivou e me enriqueceu pessoal e profissionalmente foram as participações nos grupos de estudos e pesquisas. Para muito além de momentos formativos, de trocas de saberes, de muita pesquisa e dedicação mútua, os grupos me trouxeram boas amizades, momentos de descontração, possibilidades de enxergar o mundo e os problemas de formas diferentes, apoio para superar os desafios e as minhas limitações, enfim.

Sou imensamente grata ao professor Dr. Deivide pela amizade, pelos ensinamentos, pelo tempo e esforço dedicados a mim. Também sou grata às meninas do G pela amizade, pelos nossos momentos de estudos, de sonhos, de risadas... obrigada por preencherem meu coração de alegria e pelos risos a mim proporcionados. Vocês moram no meu coração!

Também sou grata às lindonas do GEInter e do REDIs, em especial às minhas orientadoras, Dr. Luiza Ramos e Dr. Rosilda Arruda. Meninas, mais do que colegas de grupo, vocês são uma parte linda de minha vida que quero manter por mais vários anos. Obrigada por tanto carinho, apoio e incentivo.

É inegável que os grupos de pesquisa dos quais fui membro e dos quais ainda faço parte, e as oportunidades que estes me proporcionaram, marcaram muito minha trajetória na UFRB. Contudo, ainda que tenha participado de vários momentos fora de sala de aula, seja em grupos de estudos e pesquisa, eventos, palestras e outros,

estando agora prestes a defender meu trabalho de conclusão de curso, sinto que poderia ter mergulhado mais a fundo na universidade e aproveitado outras tantas oportunidades que a UFRB nos oferece.

Embora tenha me dedicado a atividades de pesquisa em boa parte do curso, sinto que outras atividades poderiam ser melhor aproveitadas, como as atividades de extensão. Felizmente, a UFRB oferece aos estudantes diversas possibilidades e oportunidades de se desenvolver nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Fica aqui minha sugestão àqueles que ainda podem aproveitar desses pilares que são a base das Universidades. A formação, principalmente de um professor, vai além de estar presente em todas as aulas e obter êxito nas avaliações. Busquem novas experiências, aproveitem as oportunidades que a Universidade nos oferece. Vivam, mergulhem e experimentem cada cantinho dela.

Resta dizer que, para mim, a saída da UFRB é somente mais uma etapa concluída, mas que não encerra o desejo de aprender cada vez mais e de fazer mais pela educação. Sigo crendo que dias melhores virão!

Referências

AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M. F. (org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 12-22.

CARVALHO, I. S. et al. A. Monitoria em semiologia e semiotécnica para a enfermagem: um relato de experiência. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 2, n. 2, mai./ago., 2012.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 8 fev. 2021.

GASTAL, M. L.; AVANZI, M. R.; ZANCUL, M. de S.; GUIMARÃES, Z. F. S. Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de ciências e biologia. **Revista da SBEnBIO**, São Paulo, v. 3, p. 1252-1260, 2010.

LACERDA, A. L.; WEBER, C.; PORTO, M. P.; SILVA, R. A. A importância de eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.13, n.1, p.130 -144, jan./jun., 2008.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F.; MOREIRA, A. F. O aluno pesquisador. **Educação & Tecnologia**, n. 2, 2008. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BFD0F0B4F-7178-443E-BEA1-47C03C68BA62%7D_O%20Aluno%20Pesquisador%20%20texto%20para%20XV%20ENDIPE%202010%20%20D%C3%A1cio%20et%20al%20pdf.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

ROSSIT R. A. S.; SANTOS JUNIOR C. F.; MEDEIROS N. M. H; MEDEIROS L. M. O. P.; REGIS C. G.; BATISTAS. H. S. S. The research group as a learning scenario in/on Interprofessional Education: focus on narratives. **Interface**, Botucatu, v. 22, supl. 2, p. 1511-1523, 2018.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

Três histórias: trajetórias na Licenciatura em Biologia

Patrícia Petitinga Silva

Introdução

Sou professora efetiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e leciono no curso de Licenciatura em Biologia do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) desde fevereiro de 2020. Mas, essa história não começa nessa ocasião. O caminho é longo, com trajetórias que se iniciaram há 10 anos atrás. Assim, este capítulo⁴ tem o objetivo de narrar as trajetórias que vivi na Licenciatura em Biologia da UFRB para explicar como elas forjaram situações em que aprendi e ensinei, (des)construindo múltiplas identidades como estudante, professora substituta e professora efetiva.

(Des)Construir uma identidade consiste em (re)negociar os significados de nossa experiência de participação em diversas comunidades, mediante o elo, em constante (des)construção, entre o social e o individual (WENGER, 1998). Como um significado não é preexistente, muito menos é, simplesmente, inventado, nossas relações sociais são fatores decisivos no processo contínuo de negociação que dá origem a uma experiência significativa, ao mesmo tempo histórica e dinâmica, contextual e única e, por isto, é possível dizer que viver é uma sequência constante de (re)negociação de significados (WENGER, 1998).

⁴ O capítulo é parte da tese de doutorado defendida pela autora no Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana (UFBA/UEFS), sendo o projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Então, se não é possível pensar no indivíduo dissociado do ambiente sociocultural a que pertence, a identidade só pode ser concebida se *situada na prática*, isto é, no conhecimento específico que uma comunidade desenvolve e partilha, remetendo ao fazer situado em um contexto histórico e social, aos marcos de referência e às perspectivas compartilhadas nas comunidades a que pertencemos, estruturando e significando o que fazemos (WENGER, 1998).

Vivemos, em vista disso, múltiplas identidades (des) construídas como resultado da interação entre nós mesmas/os e os contextos sócio-históricos e culturais que nos cercam. Portanto, a (des)construção identitária é um movimento contínuo de estar no mundo, uma relação de negociação de significados com outras/os que possibilita a constituição de quem somos.

Assim, narrando as trajetórias acadêmica e profissional que vivi em diferentes práticas na Licenciatura em Biologia, é possível negociar significados com você, leitora/leitor, e, desse modo, vou me (re)constituindo estudante, professora substituta e professora efetiva. No entanto, não farei a narrativa dessas trajetórias dado que existe uma história, pelo contrário, a história só será criada porque farei a narrativa dessas trajetórias (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Como uma trajetória não diz respeito a um curso ou destino fixo, não é um caminho que possa ser previsto, mas um movimento contínuo que, embora tenha impulso próprio, sofre influência dos contextos sócio-históricos e culturais, tendo coerência tal, através do tempo, que conecta o passado, o presente e o futuro (DELORY-MOMBERGER, 2011; WENGER, 1998).

À vista disso, não será possível narrar a história tal como ocorreu, já que não sou o referente imutável, perfeito, acabado e, dessa maneira, não posso manter uma visão de mim mesma isenta das modificações pelas quais minha subjetividade vem sofrendo

ao longo dos anos (CHIARA, 2001). Por isso, ainda que traga comigo uma espécie de rascunho da narrativa de minha vida, ele tem sido permanentemente alterado (LEJEUNE, 2008) por meio da imaginação.

A imaginação, esse processo criativo de ampliar nosso eu, transcende nosso tempo e nosso espaço, (des)construindo novas imagens do mundo e de nós mesmas/os, mostrando-nos uma gama de possibilidades inesperadas que extrapolam nossas próprias experiências (WENGER, 1998). De acordo com o autor, a imaginação inclui fantasias, mas isso ocorre justamente porquanto é um processo criativo, não por ser falacioso, e, dessa forma, a imaginação pode influenciar em nossas experiências, situando-nos no mundo e na história.

Ao longo deste capítulo, diferentes tempos estão em jogo. O tempo físico do mundo, que é uniforme contínuo, e o meu tempo psíquico, variável segundo minhas emoções e meu mundo interior (ARFUCH, 2010). Há, além disso,

[...] **o tempo crônico**, que engloba a vida humana enquanto “sucessão de acontecimentos”, tempo de nossa existência, da experiência comum, continuidade em que se dispõem, como “blocos”, os acontecimentos. Esse tempo [...] se articula com outro tempo, o **linguístico**, que não é redutível a nenhum dos outros, mas que se desdobra no ato da enunciação não mais como manifestação individual, mas **intersubjetiva**, enquanto coloca em correlação presente, atual, um eu e um você: *meu* “hoje” é teu “hoje” (ARFUCH, 2010, p. 113-114, grifos da autora).

Então, é sobre essa relação complexa, mútua e recíproca entre o presente, o passado e o futuro que consistem as histórias deste capítulo. Por intermédio da memória, (re)construí as experiências vividas, imprimindo-lhes significação singular a cada rememoração. Porém, a memória é seletiva, e, por isso, durante o ato de narrar, o

esquecimento, da mesma forma, tem um papel importante, levando-nos à seleção de informações, de episódios ou de situações que são desagradáveis ou que não queremos torná-las públicas (ABRAHÃO, 2006).

Farei referência ao que foi feito ou dito no passado, apesar disto, serão produzidas novas situações, novas interpretações e novas experiências, afinal, podemos conhecer inventando e inventar conhecendo (NIETZSCHE, 2013). Portanto, esta história é uma *ilusão biográfica* (BOURDIEU, 2000)? Um *nonsense*, como as obras de Lewis Carrol? Um sonho, como os de Alice ao adentrar no *País das Maravilhas*? Uma ficção? Talvez sim. Ou apenas *notas sobre a experiência* (LARROSA, 2002) esquecidas na memória.

Nesta concepção, o interesse é pelas metáforas retóricas e literárias, pela virada narrativa, pela narração de histórias, pela dúvida e pela recusa em privilegiar qualquer método ou teoria (DENZIN; LINCOLN, 2006). Em vista disso, assumo as histórias aqui narradas como *artes formadoras da existência* (PINEAU, 2006), buscando (re)inventar uma outra relação com o conhecimento, por intermédio do diálogo entre ciência e arte, como uma forma de sermos mais humanos (CACHAPUZ, 2012).

Não se trata, como sustenta Nietzsche (2013), de um aniquilamento da ciência, mas de seu domínio, pois, segundo o autor, “o domínio da ciência já não se produz mais senão pela arte. Trata-se de juízos de valor sobre o saber e o saber-muito. Tarefa imensa e dignidade da arte nessa tarefa! Ela deve recriar tudo e recolocar totalmente sozinha a vida no mundo” (NIETZSCHE, 2013, p. 32).

Mas, afinal, como cheguei à Licenciatura em Biologia da UFRB? Vamos lá, vou narrar umas histórias, já que concordo com Marco Polo, personagem da tese de Carlos Vianna, e, por isso, “[...] eis a minha mensagem: as vidas é que importam” (VIANNA, 2000, p. 11).

Primeira história: a estudante

Não queria ser professora pois cresci vendo minha mãe, que é professora, sempre *correndo* de uma escola para outra, trabalhando o dia inteiro fora de casa e, mesmo quando estava em casa, trabalhava em atividades docentes, planejando aulas, elaborando materiais para as aulas e corrigindo provas. Associado a isto, havia o fato de que a profissão docente era pouco valorizada – e, infelizmente, ainda é! –, tanto em termos salariais quanto de *status* social.

Essa crise associada à profissão docente, denunciada desde o final da década de 1970, teve como uma de suas causas a expansão do sistema público de ensino sem um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação, levando à falta de condições materiais do trabalho docente e a uma progressiva perda salarial por parte das/os professoras/es (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Além disso, como o autor acima explica, a partir da segunda metade da década de 1980, as universidades brasileiras passaram a tratar com descaso as questões relativas ao ensino, havendo uma valorização da pesquisa em detrimento do ensino – uma separação entre *teoria* e *prática* e uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura no meio acadêmico, o que provocou um sentimento generalizado de que os cursos de formação de professoras/es não eram uma boa opção para a graduação.

Sendo assim, inicialmente optei pelo curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) porque queria cursar o bacharelado, motivada pelo sonho de ser pesquisadora nessa área, e, em 1996, fui aprovada no vestibular. Tinha o ideal de dedicar-me à investigação e fugir do ensino, comumente considerado como uma tarefa monótona, repetitiva e sem interesse (VILCHES; GIL-PÉREZ, 2012) pelas/os bacharelas/bacharéis em Ciências Biológicas.

Por isso, tentei logo fazer parte de algum laboratório de pesquisa do Instituto de Biologia. Como não podia, já naquela época,

ficar sem trabalhar e ganhar meu próprio dinheiro, precisava de um estágio remunerado. No entanto, como ainda estava no primeiro ano de curso, com pouca experiência vivenciada na área, não consegui nenhuma vaga.

Sem conseguir um estágio remunerado, nem combinar os horários de aula com os do trabalho, iniciar o curso de Ciências Biológicas foi um momento de muita tensão. Então, minha mãe, percebendo minha angústia, convidou-me para trabalhar no estabelecimento de ensino do qual ela e minha tia eram as donas e umas das/os professoras/es. Lá, as/os estudantes tinham aulas em diferentes áreas para a (re)orientação dos conhecimentos escolares, e eu era a professora que ajudava um grupo de crianças de 1^a a 4^a séries⁵ a fazerem suas tarefas de casa. Desse jeito, fui *fisgada* pela docência, embora minha inserção na Educação tenha ocorrido, naquele momento, apenas devido à possibilidade de obter uma remuneração, conciliando o trabalho com o estudo.

No ano seguinte, passei a lecionar, como estagiária, em uma escola estadual. Em outros anos, vieram outras escolas, públicas e privadas. Além disso, consegui um estágio remunerado em um laboratório de pesquisa do Instituto de Biologia, na UFBA. Porém, como o valor da bolsa era baixo, não pude deixar de lecionar, e, à vista disso, dividi-me, durante toda a graduação, entre a pesquisa e a docência. Depois de formada, também lecionei em faculdades particulares. Então, eu, que não queria ser professora, estava atuando muito mais no ensino do que na pesquisa, e, por isso, vivendo uma vida inesperada.

Começava, ali, a imaginar-me uma professora que ensina sobre Ciências, (re)negociando o significado disso com outras pessoas. Nesse movimento, abri-me ao gosto de querer bem às/aos

5 A organização do Ensino Fundamental era por séries, antes de sua ampliação para nove anos de duração, de acordo com a Resolução no 3, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005).

educandas/os, às/aos educadoras/es e à própria prática educativa de que participava (FREIRE, 1996). Via-me e era vista por outras/os como professora e, por esse motivo, queria essa identidade como uma forma de participar no mundo.

Quando Gabriel Ribeiro, meu marido, foi aprovado no concurso público para professor assistente da UFRB, mudámo-nos, em 2010, para Cruz das Almas, um município do interior da Bahia onde fica o Centro de Ensino em que ele iria lecionar, o CCAAB, no qual também sou professora atualmente. Portanto, nessa ocasião, aproveitei a oportunidade e participei da seleção para portadora/portador de diploma do curso de Licenciatura em Biologia dessa instituição, algo que vinha pensando em fazer, pois, embora tivesse experiência em Educação e em Ensino de Ciências, não podia participar de concursos públicos para docente da Educação Básica nem concorrer às vagas relacionadas aos componentes pedagógicas em cursos de licenciatura de universidades federais, visto que os editais desses concursos exigiam a licenciatura.

Foi preciso coragem para dedicar-me a uma nova graduação, agora em Licenciatura em Biologia, mesmo já sendo mestra em Ecologia e Biomonitoramento, uma área *dura* das Ciências Biológicas. Nesse sentido, identifico-me com a professora Roseli Pacheco Schnetzler (2012) ao narrar suas trilhas de aprendizagem como educadora química e revelar que foi preciso ter determinação para estudar muito, buscando abrir a mente e ampliar a visão para questionar as raízes positivistas e empiristas que marcam a formação dos químicos.

Dado que entrei na Licenciatura em Biologia como portadora de diploma, consegui a dispensa de quase todos os componentes curriculares que tinham relação com aqueles cursados no bacharelado. Desse modo, cursei poucos componentes curriculares a cada semestre. Porém, mesmo tendo dispensado um número

grande de componentes, formei-me somente depois de quatro anos. Isto porque muitos componentes só podiam ser cursados se tivesse sido cursado o componente que era pré-requisito para estes.

Por exemplo, no primeiro semestre cursei apenas o componente *Filosofia da Educação*. A professora, substituta, embora tivesse formação em Sociologia, não tinha muita experiência e conhecimentos em Educação. Mas, as discussões propostas foram maravilhosas. Muito do que foi lido e discutido era novo e inquietava-me, levava-me a diferentes *insights*, era um turbilhão de ideias e emoções! Entretanto, percebia claramente que minhas/meus colegas achavam as discussões chatas, pois via-as/os fazendo *caras e bocas* de tédio durante as aulas.

Um dia, durante uma discussão proposta nesse componente, como as/os estudantes não estavam querendo participar – porque não tinham lido o texto proposto, ou se tinham, não haviam compreendido –, a professora começou a apontar pessoas pedindo que falassem algo sobre o que estava sendo discutido. Uma estudante, quando foi apontada, respondeu de forma grosseira: “Eu, por que eu? Ah, que saco, chama outra pessoa, não tô a fim de falar!”.

Muitas/os estudantes da Licenciatura em Biologia eram de zona rural, pessoas que tinham tido a oportunidade de cursar a graduação, coisa que seus pais e suas mães não fizeram. Estas/es estudantes haviam vivido, até ingressarem na universidade, um outro mundo. E, se mundo for entendido como o contexto em que vivemos, e em relação com o qual se realizam nossas experiências de maneira significativa (WENGER, 1998), a universidade não era, para elas/es, uma experiência significativa, muito pelo contrário.

Desse modo, da mesma maneira que a estudante não quis participar da discussão que estava sendo proposta, no início do curso muitas/os estudantes apresentavam trabalhos sempre de maneira envergonhada, olhando para baixo durante toda a apresentação. Era

difícil para elas/es negociarem significados sobre aquela experiência vivenciada em um mundo que ainda não era visto como sendo delas/es também.

Contudo, como pude acompanhar minhas/meus colegas ao longo dos semestres, fui observando suas mudanças, suas aprendizagens diante da (re)negociação de significados com outras pessoas que não estavam diretamente implicadas em seus mundos e a constituição de diferentes identidades a cada semestre, a cada nova trajetória. Observei a estudante que não quis participar da discussão proposta em *Filosofia da Educação* crescer, transformar-se, implicar-se a ponto de defender a Educação com *unhas e dentes*.

Presenciei a vontade dessa estudante em aprender, mas, também, em ajudar as/os colegas. Fiz parte de sua equipe para a apresentação de trabalhos diversos e pude conversar com ela, observar como pensava, como estava (des)construindo novas identidades, como a estava vendo de outra maneira. Soube, inclusive, que ela foi aprovada na seleção para o mestrado em *Educação Científica e Formação de Professores* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e, também, como professora efetiva de um município baiano.

Então, se no início do curso as/os estudantes não demonstravam estarem confortáveis, nos últimos semestres pareciam outras pessoas! Mostravam-se seguras/os, felizes, determinadas/os, membros da comunidade que passaram a fazer parte, a qual tinha objetivos que as/os unia: finalizar o curso, receber o diploma e tornarem-se professoras/es. Para além do conhecimento técnico e teórico, essas/es estudantes transformaram-se como pessoas, sempre lutando por seus objetivos. Muitas/os, hoje, são estudantes de mestrado e doutorado, professoras/es da Educação Básica e do Ensino Superior. A UFRB, sem dúvidas, contribuiu para essas vitórias.

Morando em Cruz das Almas, no segundo semestre do ano de 2010 participei de uma seleção para professora/professor colaboradora/colaborador da UFRB, vinculada/o ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Fui aprovada e lecionei, no PARFOR, entre os anos de 2010 e 2013, no curso de graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza, os componentes *Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado III, Biodiversidade e Classificação dos Seres Vivos no Ambiente Aquático e Conquista do Ambiente Terrestre e Interações Ecológicas nos Ecossistemas*.

Desse modo, na UFRB, eu era estudante da Licenciatura em Biologia e, também, professora da Licenciatura em Ciências da Natureza pelo PARFOR. Um paradoxo, principalmente porque era professora de Estágio Supervisionado e cursava a licenciatura. Mas isso faz parte de outras histórias (SILVA; OLIVEIRA, 2019; SILVA; OLIVEIRA; SOUZA, 2017, 2018). No sistema da instituição, tinha dois cadastros, um como estudante e outro como professora. Quando a matrícula de estudantes passou a ser feita pela Internet, isto foi um problema, pois o sistema não reconhecia estes dois cadastros e emitia uma mensagem de erro. Só conseguia matricular-me, presencialmente, na secretaria.

No segundo semestre da licenciatura, cursei dois componentes: *Histologia e Embriologia*, por não ter conseguido dispensa como portadora de diploma, e *Sociologia e Antropologia da Educação*. Este último componente foi lecionado pela mesma professora substituta que havia lecionado o componente *Filosofia da Educação*. Assim, não houve diferença na condução das aulas, e isto foi ótimo, pois gostava bastante das discussões propostas.

O componente *Histologia e Embriologia* era lecionado por quatro professoras que se dividiam de acordo com o conteúdo a ser ministrado no dia, já que cada uma delas era de uma área

específica. Entretanto, apesar de serem professoras diferentes, a condução da aula era igual: apresentavam muitos slides, explicavam e as/os estudantes ficavam caladas/os, apenas escutando e fazendo registros no caderno.

Essa era uma prática de ensino recorrente no curso, principalmente nos componentes específicos. Talvez por isso, muitas/os estudantes, quando apresentavam trabalhos sobre propostas de intervenção nas escolas, priorizavam aulas expositivas, mesmo que elas/es demonstrassem interesse por concepções mais inovadoras de ensino ao participarem em discussões sobre a temática nos componentes pedagógicos.

As aulas práticas de *Histologia e Embriologia* também eram iguais: observávamos lâminas histológicas ao microscópio e desenhávamos, em um *Roteiro de Atividades Práticas*, o que estávamos visualizando nas lâminas. No final das aulas, tínhamos que apresentar os desenhos feitos para que a professora desse um visto e, ao final do semestre, entregávamos o roteiro com todos os desenhos feitos para que fosse pontuado. Mas o roteiro tinha um peso muito baixo, computava apenas um ponto no somatório das notas.

No meu terceiro semestre de curso na licenciatura, fiquei muito feliz porque havia conseguido matricular-me em cinco componentes. Entretanto, como encontrava-me grávida de meu segundo filho, Mateus, estava extremamente cansada! Alice, minha primeira filha, com seis anos, também requeria muita atenção e, desse modo, acabei solicitando o trancamento de dois componentes – *Psicologia Educacional e Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas*.

A escolha pelo trancamento desses componentes, em detrimento dos outros três – *Fisiologia Humana, Informática Aplicada à Educação e Matemática para Biologia* – deveu-se ao fato de que, por serem da área de Educação, interessavam-me muito e pensei

que fazê-las cansada, como estava, não seria proveitoso. Além disso, Gabriel, meu marido, era professor de *Fisiologia Humana*, juntamente com a professora Elissandra Winkaler, alternando os semestres em que lecionavam este componente. Nesse semestre, Elis seria a professora do componente e, como não gostaria de cursá-lo com Gabriel – já que era meu marido – não quis trancá-lo, pois Elis só lecionaria novamente no ano seguinte.

As aulas de *Matemática para Biologia* foram um *choque* para mim. No primeiro dia, quando o professor apresentou os conteúdos que seriam trabalhados – Funções Reais: Definição; Domínio e Imagem; Tipos de Função: Crescimento, Paridade, Bijeção; Função Composta; Função Inversa; Principais Funções Elementares: Polinomial e Racional; Função Constante; Função do 1º Grau; Função do 2º Grau; Inequações do 1º e 2º Grau; Modular; Exponencial; Logarítmica; Circulares Diretas e Inversas; Tópicos de Geometria Analítica: Equação da Reta, Coeficiente Angular, Equação da Reta passando $P_0(x_0, y_0)$ – questionei-o sobre o papel destes conteúdos na formação de uma/um professora/professor de Biologia, e ele respondeu que eram importantíssimos para a pesquisa. Retruquei e disse-lhe que era mestre em Ecologia e Biomonitoramento, uma área *dura* da Biologia, tendo feito pesquisa utilizando análises estatísticas sem o uso desses conteúdos. Mas ele acreditava que professoras/es que iriam ensinar sobre Biologia precisavam deles.

Além de o componente trabalhar com muitos conteúdos, pouco significativos para uma/um professora/professor de Biologia, sua condução era péssima! O professor lecionava para ele próprio. Não parava de falar, escrever fórmulas e calculá-las sem se preocupar se estávamos entendendo/aprendendo ou não. Ele nem olhava para trás! Este componente tinha fama de que havia reprovação em massa, e pude verificar, na prática, o motivo.

Somado a esses problemas, o professor também não se identificava com a região. Certa vez, uma estudante perguntou em

que bairro ele morava, e ele, de maneira sarcástica, respondeu: “Você está pensando que moro aqui em Cruz das Almas? Não moro aqui não! Moro numa casinha em Vilas do Atlântico, lá em Lauro de Freitas”. Este era um dos professores de Dedicção Exclusiva (DE) que, segundo as/os estudantes, significava *Difícil de Encontrar*.

Gostei dos componentes *Informática Aplicada à Educação e Fisiologia Humana*. Entretanto, nesse semestre, cursei apenas dois meses de aula pois, no final da gravidez, comecei a sentir dores. Como em Cruz das Almas não tem muitos recursos médicos para emergências, meu obstetra achou melhor que fosse para Salvador. Desse modo, mudei-me para a casa de minha mãe e meu pai, enquanto Gabriel e Alice continuaram em Cruz das Almas para finalizarem as aulas na Universidade e na escola, respectivamente.

Fiz uma procuração para que Gabriel fizesse a solicitação de Regime de Exercício Domiciliar, um direito da/o estudante portadora/portador de doenças, traumatismos ou que se submeteu a cirurgia, bem como um direito da discente gestante à compensação de ausência nas atividades acadêmicas por meio de realização de trabalhos em casa. Assim, o coordenador do curso enviou e-mail, com cópia para mim, solicitando às/aos professoras/es o envio das atividades.

Um mês depois – Mateus já havia nascido –, recebi e-mail com as atividades de *Fisiologia Humana*. Eram quatro atividades, cada uma referente a um sistema do corpo humano e contendo entre seis e oito questões abertas, que deveriam ser respondidas à caneta e serem entregues na secretaria do CCAAB. Sem dormir direito, e muito cansada, precisei encontrar coragem para responder às atividades. Mas, respondi a todas e Gabriel deixou-as na secretaria, como solicitado pela professora.

O professor de *Informática Aplicada à Educação* não me enviou atividades. Ao invés disso, ele repontuou as atividades que havia feito

em classe, antes do Regime de Exercício Domiciliar, dando-lhes novos pesos. Uma destas atividades foi a apresentação de um seminário, o qual gostei muito de ter realizado. Penso que esta atitude foi mais coerente do que a realização de atividades domiciliares, afinal, para realizá-las, apenas copiei as respostas que estavam nos livros, com pressa, para entregá-las a tempo.

A professora que lecionava *Informática Aplicada à Educação* em semestres anteriores era uma professora substituta, e as/os estudantes falavam muito mal da condução das aulas. Diziam que ela só ensinava a montar banners e slides, sem propor nenhuma discussão voltada ao uso de tecnologias na Educação. Mas, com a chegada do professor concursado, Adilson Gomes, o componente foi planejado de forma diferente.

Discutimos, ao longo dos dois meses em que frequentei o componente, os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação, como o uso do Facebook, de Blogs e de outras redes sociais nos processos de ensino e aprendizagem. Apresentei um seminário intitulado *Cérebros*, inspirada em Peter J. Bentley, para discutir as seguintes questões: Existem cérebros digitais? É possível construir cérebros artificiais superiores aos dos humanos? Um cérebro digital pode tornar-se consciente? O que é consciência?

No semestre seguinte, mesmo Mateus tendo ainda três meses, me matriculei novamente em um dos componentes que havia realizado trancamento – *Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas*. As discussões realizadas em classe eram muito interessantes, entretanto, considero que a organização dos conteúdos dificultou sua contextualização. Disse isto ao professor no final do componente, quando ele propôs a avaliação do curso pelas/os estudantes. Isto porque o curso foi iniciado com a discussão dos conceitos de estrutura, funcionamento, Política Educacional, Gestão

Educacional, Banco Mundial e reformas educacionais, e somente nas últimas aulas foram discutidos o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos municípios do Recôncavo da Bahia.

Em minha avaliação, o componente poderia ter sido iniciado a partir do levantamento e da discussão do PAR e do IDEB dos municípios do Recôncavo Baiano e, para entender as diferenças observadas entre esses municípios, e destes com outros municípios do Brasil, seriam discutidos, então, os conteúdos que explicam a Política Educacional Brasileira, os quais foram apresentados no início do curso, de maneira descontextualizada.

No primeiro semestre de 2012, cursei os componentes *Educação Ambiental*, *Psicologia Educacional* e *Didática I*. O componente *Psicologia Educacional*, ministrado pela professora Susana Couto Pimentel, era um *divisor de águas* no curso. Em conversa com estudantes da licenciatura, muitas/os tinham essa mesma impressão. Embora as teorias de Ausubel, Piaget e Vygotsky não fossem algo novo para mim, a forma como o componente foi organizado, e como as atividades foram programadas e mediadas, despertavam o interesse em participar.

As aulas de professora Susana eram empolgantes e ela estava sempre contextualizando a teoria com casos que havia vivenciado ao longo da profissão. Identifiquei-me muito com ela neste ponto, pois fazia – e ainda faço – o mesmo para lecionar. Sempre tenho um caso para apresentar como exemplo. Ali, como estudante da licenciatura, pude perceber, na prática, como a utilização de exemplos ricos em detalhes, porque foram vividos por quem os narra, contribuem para a aprendizagem. É um momento rico de negociação de significados!

Diferente de professora Susana, na Licenciatura em Biologia, as/os professoras/es que lecionavam os componentes pedagógicos, em sua maioria, não tinham muito conhecimento e experiência com

estes componentes. Obviamente, não é possível responsabilizar as/os professoras/es por isso, pois elas/es foram aprovadas/os em um concurso, como tantos outros que existiram – e ainda existem –, em que o importante é o título de licenciada/o, de mestre ou de doutora/doutor, desconsiderando a experiência para lecionar componentes pedagógicos.

Matriculei-me em *Didática* cheia de expectativas, afinal, seria estudante de um componente em que fui professora por alguns semestres na UNIJORGE, um centro universitário privado de Salvador. Entretanto, decepcionei-me muito com a condução do componente, pois não chegou nem próximo ao que estava previsto na ementa: *A Didática e seus fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos. A relação professor-aluno. Planejamento de ensino: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação, planejamentos; tipos de planos de ensino.*

As aulas de *Didática* eram superficiais, com a discussão de artigos que, embora tivessem alguma relação com a Educação, não tratavam da Didática. Foi preocupante, na época, vivenciar um componente tão importante para a formação de professoras/es ser conduzido superficialmente. Mas, como disse antes, não é possível, de maneira alguma, responsabilizar o professor. Ele fez o que sabia fazer.

O professor do componente *Educação Ambiental* era Marcos Teixeira. Ele tinha uma história de vida bem parecida com a minha, em termos de formação, pois suas trajetórias profissionais estiveram atreladas à área de Ecologia, na qual desenvolveu pesquisas com formigas até ser aprovado na seleção para docente da UFRB e interessar-se com afinco pelas questões educacionais.

Em sua primeira aula, para apresentar-se para a turma, Marcos utilizou o memorial defendido na seleção para professor da UFRB. Logo no primeiro *slide*, havia o seguinte texto: “Qualquer tentativa de segregar o profissional do pessoal (como se existissem

duas histórias de mim mesmo) seria um feito inadmissível para um educador ambiental”. Ele explicou que sempre se sentiu incomodado com a dicotomia entre Ciências Naturais e Ciências Humanas, e nos questionou: “Minha paixão pela Ecologia, pela educação e pelos movimentos sociais são incompatíveis? Por que se enquadrar em uma área específica? Por que optar por Ecologia ou Educação?”.

No final dessa aula, Marcos chamou-me para conversar e disse-me que eu era uma estudante diferente, pois tendo uma trajetória como professora, tanto da Educação Básica, quanto de Nível Superior, o fazia sentir-se desconfortável em avaliar-me. Então, ele propôs que assistisse às suas aulas e registrasse minhas impressões sobre sua condução. De tempos em tempos, conversaríamos sobre estas impressões para que o ajudasse a entender por que as aulas de *Educação Ambiental* não estavam apresentando o resultado que ele esperava. Assim, receberia pontuação por essa participação no componente. Aceitei a proposta e foi dessa forma a minha participação em *Educação Ambiental*.

Algumas/Alguns estudantes não gostavam das aulas de Marcos. Em conversa com uma das estudantes, ela explicou-me que elas/es esperavam um componente mais prático, com discussão de temas atuais, mas as discussões propostas por Marcos eram de cunho filosófico. Porém, Marcos propôs, como trabalho avaliativo para o componente, que a turma elaborasse e executasse, junto à comunidade de um dos bairros de Cruz das Almas, um projeto coletivo de Educação Ambiental voltado às necessidades do local. Mesmo assim, as/os estudantes reclamaram e disseram que não teriam tempo para a execução da atividade.

O componente *Educação Ambiental* era obrigatório para a Licenciatura em Biologia, mas optativo para o bacharelado, não somente do curso de Biologia, mas também de outros cursos do centro de ensino, como Agronomia, Agroecologia e as Engenharias.

Assim, em minha turma, havia estudantes da licenciatura e de outros cursos de bacharelado. Entretanto, havia outra turma de *Educação Ambiental* pela manhã – a licenciatura funcionava à noite –, cujas/os estudantes eram todas/os de cursos de bacharelado da UFRB.

Certa vez, Marcos pediu-me que fosse assistir a uma aula do bacharelado, visto que ele estava insatisfeito com a postura e o comprometimento das/os estudantes. De modo geral, queria que eu analisasse, comparativamente, suas aulas no bacharelado e na licenciatura. Como combinado, assisti, no mesmo dia, às aulas do bacharelado pela manhã e da licenciatura à noite, as quais tratavam da história da relação ser humano-natureza. O dinamismo da aula foi muito melhor na Licenciatura em Biologia, talvez, pelo fato das/os estudantes do bacharelado serem mais apáticas/os em discussões filosóficas, como Marcos havia me antecipado.

Depois de pouco mais de um mês de aulas, nesse primeiro semestre do ano de 2012 as/os professoras/es das universidades federais do país entraram em greve. Foi um período longo, que durou quatro meses. Quando a greve foi finalizada e as aulas retornaram, as/os estudantes estavam desmotivadas/os e ainda mais apáticas/os do que antes. Assim, a condução de *Educação Ambiental* até o final do semestre letivo foi muito difícil.

Por conta da greve, as/os estudantes não se articularam e quase nada foi feito do projeto de Educação Ambiental proposto no componente. Apenas algumas/alguns estudantes que se envolveram no projeto, e que fizeram contato com a comunidade escolhida pela turma, deram seguimento ao trabalho, mas o resultado final acabou não sendo a contento.

Na última aula, Marcos solicitou que cada uma/um das/os estudantes fizesse uma avaliação do componente e, também, de si mesmas/os como estudantes. Foi uma confusão! As/Os estudantes de bacharelado estavam exaltadas/os e fizeram muitas críticas à forma

como o componente foi conduzido. Algumas críticas eram pertinentes, mas a maioria não tinha nenhum cabimento. Uma estudante chegou a dizer que conhecimentos filosóficos são subjetivos, e, por isto, não deveriam ter sido trabalhados no componente. Um absurdo!

Pouco tempo depois desse semestre, Marcos conseguiu redistribuição para a Universidade Federal do Espírito Santo e retornou para a sua cidade de origem. Penso que foi uma grande perda para a UFRB, pois ele preocupava-se com o ensino e a aprendizagem das/os estudantes. Mesmo que elas/es não percebessem durante o percurso, e até se sentissem incomodadas/os por serem desafiadas/os a propor resoluções para os problemas apresentados, como estudante da Licenciatura em Biologia da UFRB pude ir experienciando, na prática, como aulas mais problematizadoras, em que é necessário refletir e construir argumentos para poder participar da discussão, favorecem muito mais a aprendizagem.

Cursei mais alguns componentes até a conclusão do curso em janeiro de 2015. Foram dois anos de experiências singulares, em que era tanto estudante da Licenciatura em Biologia como estudante do Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Nesse percurso, fui conciliando distintas formas de participação nessas comunidades e incorporando o produto de uma prática em outra, criando uma forma de continuidade entre elas (WENGER, 1998).

Concluí a Licenciatura em Biologia com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Quem é você, professor? O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vida de professores e professoras?*, sob orientação de Gabriel, meu marido. Como o TCC foi um estudo teórico para embasar a pesquisa que estava realizando no doutorado, não cabia a orientação sistemática de outra/o professora/professor do curso. Assim, Gabriel ajudou-me com leituras e sugestões de melhoria do texto. Desse trabalho, publicamos os artigos *Quem somos nós? Reivindicando um construto*

para as identidades docentes, na Revista *Cadernos de Educação* (2016) e *O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vidas de professoras/es?*, no periódico *Pró-posições* (2018).

Segunda história: a professora substituta

Depois que me formei na Licenciatura em Biologia, voltei a *namorá-la* em abril de 2017, quando fui convidada pelo professor Renato de Almeida para compor a banca de TCC do estudante Uilian Santana, no curso de Licenciatura em Biologia, com o trabalho intitulado *Diferentes concepções de escolas sustentáveis: reflexões de uma experiência interventiva no Recôncavo*. Aquele foi um dia prazeroso de retorno à casa que também havia sido minha.

Em seguida, quando finalizei o doutorado, em junho de 2017, participei de algumas seleções, inclusive para professora substituta da UFRB. Então, em dezembro de 2017 fui aprovada em primeiro lugar no Processo Seletivo Simplificado do CCAAB/UFRB, na área de conhecimento em Biodiversidade, para os componentes *Zoologia Geral*, *Zoologia Aquática* e *Zoologia dos Vertebrados*.

Na Licenciatura em Biologia, quando cheguei, assumi os componentes *Zoologia dos Vertebrados* e *Anatomia Humana*. Foi um susto esse início! Primeiro porque teria que assumir o componente *Anatomia Humana*, mas este não fazia parte da área de conhecimento em Biodiversidade, para a qual havia participado da seleção. Além disso, cursei esse componente em 1997, vinte anos antes, no Bacharelado em Ciências Biológicas, por isso, tinha pouco conhecimento sobre a área e nenhuma experiência para lecioná-lo. Me senti como minhas/meus professoras/es da licenciatura devem ter se sentido ao serem aprovadas/os em concurso público e lecionarem componentes sem nenhuma experiência.

Tendo em vista o pouco conhecimento e a falta de experiência para lecionar *Anatomia Humana*, preciso confessar que minhas aulas

não favoreceram uma aprendizagem significativa. O cenário só não foi mais caótico porque Gabriel, meu marido, era o professor de *Anatomia Humana*. Como ele estava, naquele semestre, com uma carga horária elevada no Bacharelado em Biologia, ficou responsável, apenas, pelas aulas teóricas da licenciatura. Eu fiquei responsável pelas aulas práticas e Gabriel me ajudou, sugerindo-me a utilização do livro *Anatomia para Colorir* (HANSEN, 2010).

Assim, combinamos que as/os estudantes iriam fotocopiar as páginas indicados do livro e, nas aulas práticas, iriam realizar a atividade de analisar as peças anatômicas, comparando-as com as imagens e descrições presentes nas páginas do livro para que pudessem colorir conforme as orientações fornecidas. Gabriel esteve presente em algumas aulas práticas e pôde explicar a anatomia que estava sendo trabalhada. As minhas explicações, infelizmente, eram superficiais.

A segunda parte do susto ao chegar à UFRB dizia respeito à forma de organização daquele semestre. Em ocasião anterior, as/os professoras/es da instituição haviam negociado junto à reitoria para que o mês de janeiro fosse um mês de férias, independentemente do calendário acadêmico. Assim, cheguei à Licenciatura em Biologia, no início de fevereiro de 2018, para assumir os componentes em um semestre letivo (2017.2) que havia sido iniciado em outubro de 2017, com pausa de um mês para férias em janeiro. Desse modo, lecionei em apenas nove semanas de finalização do semestre acadêmico.

O professor que estava lecionando *Zoologia dos Vertebrados* antes do recesso de férias me recebeu de maneira bastante prestativa. Explicou-me o que havia trabalhado com as/os estudantes e os encaminhamentos dados para que eu desse continuidade. Na primeira aula depois do recesso, ele fez questão de estar presente para se despedir da turma e me apresentar para ela. Percebi claramente que esse professor era muito querido pelas/os estudantes e, como

não estavam sabendo da substituição, inicialmente trataram-me com certa apatia.

Mas isso foi somente a primeira impressão e, definitivamente, a primeira impressão não é a que fica! Minha relação com a turma ao longo das nove semanas foi ótima. Dessa turma, que tinha apenas 19 estudantes, fui convocada por duas delas – Graciela de Jesus e Meire Carvalho – para ser sua orientadora de TCC, três anos depois, quando cheguei à UFRB como professora efetiva. Mesmo antes, em dezembro de 2019, também fui convidada para ser membro da banca de TCC de outra estudante dessa turma – Emily Patrícia dos Santos –, com o trabalho intitulado *Para além dos conceitos de animais silvestres em sala de aula: procedimentos e atitudes por meio de questão sociocientífica (QSC)*, sob orientação da professora Luiza Ramos.

Apesar de não ter experiência no componente *Zoologia dos Vertebrados*, fui professora de *Biologia dos Invertebrados* por sete semestres na UNIJORGE e, dessa maneira, tinha alguma noção de como trabalhar o conhecimento sobre os animais para uma aprendizagem significativa. Então, embora não tivesse tempo para executar o que gostaria, não meramente por conta das poucas semanas de aula mas, inclusive, porque precisava dar continuidade aos encaminhamentos de atividades propostas pelo professor que estava lecionando esse componente, pude organizá-lo de modo que as/os estudantes aprendessem por meio de discussões problematizadoras.

No semestre seguinte (2018.1), na Licenciatura em Biologia fui professora exclusivamente de *Zoologia dos Vertebrados*. Com um semestre inteiro para poder executar o planejamento pensado por mim, pude organizar o componente como gostaria, pautado em atividades problematizadoras e no ensino por investigação, abordagens didáticas coerentes com construções ativas, participativas e

colaborativas pelas/os estudantes. Ainda que fosse um componente específico, levei em consideração o fato deste ser parte de um curso para a formação de professoras/es e, portanto, não deveria estar distanciado dessa perspectiva e voltado, como de praxe, unicamente à aprendizagem conceitual sobre os vertebrados.

À vista disso, no decorrer do semestre letivo foram propostas quatro atividades para serem realizadas em grupos, de três ou quatro componentes, pelas/os estudantes. Na primeira atividade, as/os estudantes deveriam selecionar um artigo científico sobre o ensino e a aprendizagem de animais vertebrados, publicado nos últimos 5 anos, para a apresentação em sala. Orientei-as/os sobre o levantamento de artigos em bases de dados e com relação à apresentação do trabalho selecionado. Também foi solicitado que o grupo encaminhasse o artigo selecionado, com antecedência de uma semana da data de apresentação do trabalho, para as/os colegas dos demais grupos.

Essa solicitação de envio antecipado do artigo selecionado para as/os colegas dizia respeito à segunda atividade proposta. Nela, os demais grupos deveriam ler o artigo e elaborar três questões problematizadoras sobre o estudo apresentado. Após cada uma das apresentações do trabalho escolhido pelos grupos, era realizado um fórum de discussão a partir das questões pensadas.

A terceira atividade proposta foi uma pesquisa de campo com professoras/es que ensinavam Ciências ou Biologia. Para isso, foi apresentado para as/os estudantes o seguinte problema de investigação: Como o ensino de Zoologia dos Vertebrados tem acontecido nas escolas públicas de Cruz das Almas? Dado que algumas/alguns estudantes não residiam em Cruz das Almas, estas/es solicitaram que a pesquisa pudesse ser realizada em outro município e acatei o pedido feito.

Depois de entrar em contato com uma/um professora/professor de Ciências ou Biologia, as/os estudantes deveriam entrevistá-

la/o com base nas questões: (1) Qual a formação, tempo de serviço e vínculo empregatício? (2) Como as/os estudantes melhor aprendem sobre os animais vertebrados? (3) Que estratégias de ensino são utilizadas para favorecer a aprendizagem sobre os animais vertebrados? (4) Você tem utilizado inovações no ensino sobre os animais vertebrados? De que tipo? (5) Você costuma levantar os conhecimentos prévios das/os estudantes antes de iniciar o trabalho sobre os animais vertebrados? Como tem feito isso? (6) As/OS estudantes se envolvem nas aulas sobre os animais vertebrados? Por que isso acontece? (7) Como você atua com as/os estudantes que não demonstram interesse nas temáticas trabalhadas? (8) Que grupo, dentre os animais vertebrados, é mais difícil de ensinar e aprender? Por quê? (9) O que é feito com as/os estudantes que demonstram dificuldades em aprender sobre os animais vertebrados? (10) Como você avalia a aprendizagem das/os estudantes? (11) Como você define sua metodologia de trabalho?

Após a realização da entrevista, as/os estudantes deveriam combinar com a/o professora/professor um horário para a observação de sua prática docente, utilizando os parâmetros subsequentes: (1) Nº de estudantes na classe; (2) Organização da classe; (3) Descrição do espaço físico da classe; (4) Conteúdo trabalhado; (5) Forma de abordagem do conteúdo; (6) Recursos didáticos utilizados; (7) Relação professora/professor-estudante; (8) Participação das/os estudantes; (9) Forma de avaliação da aprendizagem. Por fim, todos os dados da pesquisa deveriam ser analisados, comparados a outros trabalhos semelhantes e organizados para apresentação em sala.

Na quarta atividade foi solicitado que, a partir dos artigos apresentados, das discussões realizadas, dos resultados das pesquisas de campo e das experiências das/os estudantes, estas/es selecionassem uma modalidade didática que favorecesse o ensino e a aprendizagem de animais vertebrados. Feito isso, elas/es deveriam

apresentar para as/os colegas a modalidade didática escolhida, explicando a origem da ideia para a seleção feita, a relevância da modalidade didática para o ensino e a aprendizagem de animais vertebrados e os objetivos de aprendizagem para o trabalho.

Contudo, como havia proposto que as/os estudantes ainda respondessem a uma prova, estas/es solicitaram que a quarta atividade não fosse realizada, pois estavam muito cansadas/os das muitas demandas dos componentes que estavam cursando naquele semestre. Como elas/es tinham se implicado na execução das atividades requisitadas em *Zoologia dos Vertebrados*, com ótimos resultados, acatei, mais uma vez, o pedido feito pela turma. Hoje, me arrependo de ter acatado a não realização da quarta atividade em detrimento da prova.

Mesmo sendo adepta da teoria Sociointeracionista desenvolvida por Vygotsky e, inclusive por isso, tendo solicitado que a prova fosse respondida em duplas, naquela ocasião, a proposta de realização de uma prova estava relacionada ao fato de que era professora substituta e pensava não ter autonomia para *abrir mão* da prova, um instrumento muito utilizado na Licenciatura em Biologia desde meu tempo de estudante.

Penso que, se não contribuí significativamente para a formação dessas/es estudantes, ao menos estabeleci uma boa relação com elas/es pois, do mesmo modo que aconteceu na turma anterior de *Zoologia dos Vertebrados*, quando cheguei à UFRB como professora efetiva fui requerida por três estudantes dessa turma – Jussara Correia, Leila Nobre e Yan Sousa – para ser orientadora do TCC.

Quando estava no último mês desse semestre letivo, período de planejamento acadêmico para o semestre seguinte, fiquei sabendo que meu contrato com a UFRB seria encerrado, já que haveria concurso para a vaga que estava ocupando. Foi uma tristeza só! Principalmente porque tinha ficado apenas dois semestres na

instituição e, de acordo com a Lei 8.745/93 (BRASIL, 1993), que dispõe sobre a contratação por tempo determinado, só poderia participar de nova seleção para professora substituta depois de vinte e quatro meses de encerramento desse contrato.

Porém, como dizem os ditados populares, *não adianta lamentar a morte da bezerra*, pois *Deus tem mais para dar do que o diabo para tirar*, no mesmo mês em que recebi a notícia de que não ficaria mais na UFRB, fui aprovada no concurso para professora efetiva da área de Ensino de Biologia do Instituto de Biologia da UFBA. Então, fui da tristeza à felicidade plena!

Como professora da UFBA, voltei a *namorar* a UFRB mais uma vez ao ser convidada para participar como palestrante da II Semana de Integração Acadêmica da Licenciatura em Biologia, no período de 19 a 23 de julho de 2019. Com a apresentação intitulada *PBL ou QSC? Diferentes abordagens para um mesmo sentido da aprendizagem em Biologia*, pude dialogar com professoras/es e estudantes do curso sobre possibilidades de uso de Problem Based Learning (PBL), ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), e de Questões Sociocientíficas (QSC) como metodologias participativas e colaborativas para o ensino e a aprendizagem em Biologia.

Terceira história: a professora efetiva

Minha aprovação na UFBA foi a porta para o retorno à UFRB. Mas, quando entrei em exercício na UFBA, no dia 16 de janeiro de 2019, não imaginava que esse retorno seria rápido. Muito pelo contrário, sofri bastante quando tive que desarrumar meu armário para organizar as malas que levaria para Salvador, onde passava a semana trabalhando e só via marido, filha e filho nos finais de semana.

Todavia, como afirma outro ditado popular, *Deus escreve certo por linhas tortas*. E assim, em agosto de 2019 fui procurada por Luiza Ramos, professora da Licenciatura em Biologia da UFRB que, com

problemas de saúde na família, precisava voltar para Salvador, sua terra natal. Então, Luiza me fez uma proposta de permuta para a qual eu nem *pestanejei!* No mês seguinte dei entrada em uma solicitação de redistribuição junto ao CCAAB/UFRB.

No dia 21 de fevereiro de 2020 a redistribuição foi publicada no Diário Oficial da União e no dia 28 de fevereiro entrei em exercício como professora efetiva da UFRB. Que felicidade! Não posso negar que deixar a UFBA, que também foi minha casa por muitos anos, não foi uma tarefa fácil, mas voltar para a minha família era o mais importante.

O semestre letivo de 2020 foi iniciado no dia 2 de março e, na primeira semana de aulas, ocorreu a III Semana de Integração Acadêmica da Licenciatura em Biologia. Em uma das atividades no auditório da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação (PPGCI), quando foram anunciadas/os as/os professoras/es presentes, as/os estudantes que haviam sido minhas/meus alunas/os quando era professora substituta aplaudiram e gritaram meu nome: *Petitinga, Petitinga, Petitinga!* Que emoção, não podia ter tido uma recepção melhor do que essa.

Na semana seguinte, fiz meu planejamento para iniciar, efetivamente, as aulas. Como havia feito permuta com Luiza, assumi seus componentes curriculares: *Estágio Supervisionado IV e Psicologia Educacional*. A primeira coisa que me veio à cabeça foi que seria um desafio lecionar *Psicologia Educacional*. Primeiro porque não tinha experiência com o componente, embora tivesse algum conhecimento sobre as teorias de aprendizagem. Segundo porque havia sido aluna de Susana Pimentel nesse componente, quando cursei a Licenciatura em Biologia, e, como disse antes, suas aulas eram sensacionais. *Estágio Supervisionado IV* não era um problema, pois fui professora desse componente durante os oito anos em que lecionei na UNIJORGE. Precisava, apenas, me

apropriar da documentação utilizada pela instituição para a condução dos estágios.

Na primeira aula de ambos os componentes, me apresentei para as/os estudantes e pedi que elas/es fizessem o mesmo, relatando porque optaram pela Licenciatura em Biologia e como tinham vivenciado o curso até aquele momento. Como em *Estágio Supervisionado IV* tinha somente 2 horas-aula, só foi possível fazer essas apresentações, expor o plano de curso e explicar como o estágio iria funcionar.

Em *Psicologia Educacional* tive aula a noite toda. Mesmo sendo em um dia de sexta-feira, as/os estudantes estavam participativas/os e o encontro foi bastante proveitoso. Depois de alguns combinados para o nosso contrato didático, solicitei que as/os estudantes se reunissem em duplas ou trios, escolhessem um objeto de conhecimento da área de Biologia e planejassem uma situação didática para a aprendizagem desse objeto.

Feito isso, as/os estudantes deveriam discutir as seguintes questões: (1) Que ideal de educação sustenta a proposta apresentada? (2) Como se dá o processo de aprendizagem? (3) O que é necessário para que a aprendizagem ocorra? (4) Qual o papel da/o estudante? (5) Qual o papel da/o professora/professor? Por fim, os grupos socializaram para a turma a situação didática planejada e como pensaram as questões propostas. Como atividade de problematização para o levantamento do conhecimento prévio da turma, ouvi as exposições feitas pelos grupos sem realizar correções, apenas comentários provocativos para que elas/es pudessem refletir sobre como estavam pensando a atividade demandada.

Finalizada a primeira semana de aulas, estava com muitas expectativas para o desenvolvimento do semestre. Contudo, na segunda-feira subsequente, dia 16 de março de 2020, havia concluído o planejamento para a aula de *Estágio Supervisionado IV* do dia

seguinte quando, pelas redes sociais, li uma nota da Reitoria da UFRB suspendendo as atividades acadêmicas por tempo indeterminado. Naquele dia, por conta da pandemia de COVID-19 que se espalhou pelo mundo graças ao novo coronavírus, começamos a viver um *novo normal*.

O distanciamento social, a lavagem frequente das mãos e o uso de máscara de proteção individual e de álcool em gel tornaram-se ações necessárias para evitar a disseminação da doença. Não sabíamos nada sobre ela e, ainda hoje, um ano e cinco meses depois que a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a COVID-19 como uma pandemia, sabemos muito pouco.

Em meio à pandemia, e tendo que lidar com o distanciamento social, mesmo com as atividades suspensas presencialmente, as reuniões institucionais – muitas! –, de todas as instâncias, passaram a acontecer por meio de plataformas digitais. No primeiro dia em que participei de uma reunião *online* do Colegiado da Licenciatura em Biologia fui eleita vice-coordenadora do curso, juntamente com o professor Fábio Couto, o coordenador. Desde então, tem sido um desafio pois, recém-chegada à UFRB, ainda desconheço os trâmites necessários para a gestão.

Utilizamos as plataformas digitais, também, para a participação em *lives* e cursos *online* com o objetivo de entender como seria possível o ensino não presencial. Igualmente, foram feitas enquetes às/aos estudantes sobre a possibilidade de retorno das aulas, doravante em formato *online*. Assim, ficamos com as atividades acadêmicas suspensas na UFRB por seis meses, até que, depois de avaliada a viabilidade do ensino não presencial, voltamos às atividades em um Calendário Acadêmico Suplementar (2020.3).

Na primeira semana de aula, participei junto com a professora Rosilda Arruda de uma mesa redonda com a temática O que esperar da educação básica pós-crise da saúde?, no Seminário Online

da Licenciatura em Biologia: Ensinar e Aprender na Atualidade, coordenado por estudantes do curso. Eu, que não tinha nem Instagram pela vergonha que sinto em me expor, me vi falando ao vivo para um público grande.

Lembro-me de que, quando as/os estudantes me fizeram o convite e apresentaram a temática da mesa redonda – *O que esperar da educação básica pós-crise da saúde?* –, a primeira coisa em que pensei foi na expressão *quem souber morre!* Como disse, ainda não sabemos o que o futuro nos reserva. Fomos pegos de surpresa por uma doença nova, desconhecida e que, até o momento em que escrevo este capítulo, um ano e seis meses após o início da pandemia, já matou mais de 580.000 pessoas no Brasil.

Por conta de suas especificidades, os estágios supervisionados não foram ofertados no Calendário Acadêmico Suplementar e as/os professoras/es dos demais componentes curriculares puderam optar por ofertá-los ou não. Optei por ofertar *Psicologia Educacional* com um módulo de 30 discentes. Ao longo do semestre, foram realizadas atividades de aprendizagem síncronas e assíncronas, definidas e acordadas no contrato didático estabelecido no primeiro encontro síncrono.

As atividades síncronas, realizadas por meio do *Google Meet*, com duração máxima de 2 horas, tinham o objetivo de diálogo em tempo real com as/os estudantes, no horário de aula do componente curricular, para a problematização, o levantamento de hipóteses, a apresentação dos resultados de pesquisa, a sistematização do conteúdo através de exposição participada e o esclarecimento de dúvidas.

Os momentos assíncronos, em diferentes tempos definidos pelas/os estudantes, tinham o propósito da realização de atividades individuais e em grupos, como pesquisas, estudos de caso, participação em fóruns de discussão, construção de propostas de situações didáticas e outras atividades pertinentes à aprendizagem. O *Google Classroom* foi utilizado, por sugestão de um estudante da turma, para a realização de fóruns de discussão e o compartilhamento

de material. Também foi usado o *WhatsApp* para o diálogo constante com a turma.

Nesse semestre, a turma foi dividida em seis grupos e cada um ficou responsável por um dos teóricos da aprendizagem estudados no componente: Skinner, Piaget, Vygotsky, Wallon, Ausubel e Gardner. Os grupos deveriam pesquisar sobre a biografia do teórico, sua teoria e principais conceitos e o papel da/o professora/professor e da/o estudante de acordo com a teoria em estudo. A apresentação dessas pesquisas, que ocorreram por partes, foi realizada em formatos diversos (vídeos produzidos pelas/os estudantes, *Instagram*, *Facebook*, *Blog* e *Podcast*) escolhidos pelas/os estudantes. Para as apresentações, elas/es compartilhavam o *link* no *chat* do *Google Meet*, íamos assistir/ouvir e retornávamos para discutir o que foi apresentado.

Depois de estudadas as teorias de aprendizagem, foi solicitado que cada grupo construísse uma proposta de situação didática de acordo com qualquer uma das teorias, inclusive com a possibilidade de bricolagem entre elas. As/Os estudantes puderam, novamente, escolher o formato para a apresentação e precisaram justificar a escolha da(s) teoria(s), explicando como seu uso favoreceria a aprendizagem.

De modo geral, as/os professoras/es que ofertaram componentes curriculares no Calendário Acadêmico Suplementar queixaram-se do fato de as/os estudantes se manterem com suas câmeras fechadas durante os encontros síncronos. Mas este não foi um lamento meu. Isto porque, um dia, uma estudante abriu sua câmera rapidamente e percebi que sua casa não tinha reboco, então pensei que, talvez, as/os estudantes, por algum motivo próprio, poderiam se sentir envergonhados pela exposição. À vista disso, respeitei a decisão delas/es.

Além do mais, o fato de estarem com as câmeras desligadas não comprometia em nada o que havia planejado para os encontros

síncronos. Muito pelo contrário, o material produzido por elas/es para as apresentações dos trabalhos solicitados ficou muito bom. É, *não há rosas sem espinhos...* E mais, *é dando que se recebe*. Assim, no último dia de aula, as/os estudantes me surpreenderam e me presentearam com suas câmeras abertas para se despedirem de mim. Foi uma emoção indescritível de retorno à UFRB como professora efetiva!

Outras vivências de aulas *online* vieram em 2021 nos semestres ainda não presenciais, inclusive com a oferta dos estágios supervisionados. Apesar dos muitos desafios do momento pandêmico, a experiência com o estágio não presencial foi gratificante. As/OS próprias/os estudantes tiveram essa mesma sensação e puderam compartilhá-la ao final do componente, apontando os seguintes pontos positivos: possibilidade de refletir sobre a importância de reinvenção das/os professoras/es; conhecimento de diferentes estratégias para o ensino e a aprendizagem não presencial; participação das/os professoras/es regentes nas aulas do componente, enriquecendo as discussões; participação de professoras/es convidadas/os para apresentar e conduzir a discussão de temáticas relevantes ao ensino das ciências; vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem *online*, oportunizando o desenvolvimento da maturidade, dentre outros.

Enfim, um ano e seis meses após o início da pandemia de COVID-19, ainda estamos em ensino não presencial. Como será daqui para a frente? O que aprenderemos com a pandemia? O que seremos capazes de ensinar? Somente histórias futuras poderão nos contar.

Considerações finais

Por ora, encerro aqui essas histórias, contudo, essas não são histórias que têm fim, afinal, “[...] o que acena como futuro para

aquele que dá por encerrado seu empreendimento autobiográfico?” (CHIARA, 2001, p. 18). Durante o processo de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2011) que fiz ao longo desta narrativa, em que contei e recompos trajetórias de formação para a docência na Licenciatura em Biologia, e a própria docência no curso, pude reconstruir experiências que deixaram marcas e há nelas algo que carrega suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio saber, ainda que nem sempre saibamos ou possamos expressar completamente (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010).

Não pretendi, com as histórias contadas, dar à narrativa uma dimensão utilitária, ainda que, para Benjamin (1987), a natureza da verdadeira narrativa tenha sempre, em si, uma dimensão utilitária, às vezes de forma latente. Ao contar essas histórias, dei forma ao que antes não tinha, mas as formas podem ser múltiplas, pois a interpretação do vivido é passível de ser revisada, de ser redescoberta, transformando saberes implícitos em conhecimento e possibilitando ao sujeito que narra reinventar-se (PASSEGGI, 2010).

Concordo com Lejeune (2008, p. 74), “transformar sua vida em narrativa é simplesmente viver”. Vivi novamente cada momento aqui narrado. Mediante a memória, o esquecimento e a mútua relação entre passado, presente e futuro, (re)construí as experiências vivenciadas ao longo de trajetórias de formação e profissionais para entender como elas forjaram situações em que aprendi e ensinei, (des)construindo múltiplas identidades como estudante, professora substituta e professora efetiva.

Na narrativa dessas experiências, diferentes tempos entrecruzaram-se, por essa razão, ora sou, ora fui, ora serei. Então, por enquanto, o que posso dizer é que eu, Patrícia, ela, negra, branca, feminina, masculina, filha, mãe, esposa, amante, professora, estudante, substituta, efetiva, pesquisadora sou/é uma professora-pesquisadora que tem se formado rotineiramente na Licenciatura

em Biologia da UFRB e que tem nesta instituição a inspiração para continuar lutando por uma educação inclusiva e de qualidade.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1987.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coords.). **Usos & abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 183-191.

BRASIL. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18937, 10 dez. 1993.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ MEC, Brasília, DF, p. 27, 8 ago. 2005.

CACHAPUZ, A. F. Do ensino das ciências: seis ideias que aprendi. *In*: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PEREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 11-32.

CHIARA, A. C. **Pedro Nava, um homem no limiar**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

CONTRERAS DOMINGO, J.; FERRÉ, N. P. L. La experiencia y la investigación educativa. *In*: CONTRERAS DOMINGO, J.; FERRÉ, N. P. L. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21-86.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HANSEN, J. T. **Netter Anatomia para Colorir**. Tradução de Fernanda Gurgel Zogaib *et al.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NIETZSCHE, F. W. **O Livro do Filósofo**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. *In*: SOUZA, E. C. D.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 41-59.

SCHNETZLER, R. P. Minhas trilhas de aprendizagem como educadora química. *In*: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 91-112.

SILVA, P. P.; OLIVEIRA, A. M. P. Afinal de Contas Quem Sou Eu? Ah, Este é o Grande Enigma!: (Re)negociação de Significados na (Des)construção do Nexo Identitário como Professora- Pesquisadora que Ensina sobre Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 515-535, 2019.

SILVA, P. P.; OLIVEIRA, A. M. P.; SOUZA, E. C. Parecia mesmo um grupo estrambótico: (re)negociações identitárias na participação em comunidades de prática. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 1-17, 2017.

SILVA, P. P.; OLIVEIRA, A. M. P.; SOUZA, E. C. E agora, quem sou eu? Vou me lembrar, se puder! Estou decidida!: (des)construções identitárias de uma professora que ensina sobre Ciências. **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-22, 2018.

VIANNA, C. R. **Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. 572 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VILCHES, A.; GIL-PÉREZ, D. Aprender, ensinar, aprender. Um desafio coletivo de formação e ação permanentes. *In*: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (org.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-240.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Um estranho no ninho?

Gabriel Ribeiro

Introdução

Inspirado no livro de Ken Kesey (2009) – originalmente publicado em 1962 e que deu origem ao premiado filme homônimo, estrelado por Jack Nicholson e Louise Fletcher –, elaborei o título deste capítulo que se baseia nas memórias que produzi ao longo de 12 anos de trabalho no Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Sem a pretensão de estabelecer maiores aproximações teóricas entre o conteúdo do livro e a minha trajetória laboral, fiz algumas referências discretas a esse texto.

Em síntese, o livro de Kesey, que se tornou um sucesso do movimento de contracultura estadunidense, versa sobre um homem alto, forte e barulhento, chamado McMurphy, que adentra um caricato hospital psiquiátrico coordenado pela enfermeira Ratched. A chegada de McMurphy à instituição é decorrente de um suposto diagnóstico psiquiátrico que o retira do trabalho forçado exercido em uma colônia penal. A obscuridade de seu diagnóstico converte-se em uma arma para desafiar as regras instituídas por Ratched (LAMBE, 2019).

O livro de Ken Kesey e o filme de Milos Forman tornariam explícita a base filosófica para este link: a psiquiatria e, em particular, o hospital psiquiátrico era descrito como um microcosmo de pressões sociais e autoritarismo (LAMBE, 2019, p. 303, tradução minha).

De volta à minha história, aproveito o ensejo para agradecer às professoras Patrícia Petitinga Silva e Rosilda Arruda Ferreira por terem

me dado a oportunidade, por intermédio desse livro de memórias, de (re)pensar, refletir e (re)escrever a relação entre elementos de minha história de vida e o Curso de Licenciatura em Biologia. Nesta perspectiva, darei seguimento à narrativa respondendo duas questões subjacentes ao título do capítulo: por que um estranho no ninho? Por que utilizar esta frase em sentido interrogativo?

A resposta à primeira questão prende-se à minha graduação como Bacharel em Fisioterapia. Este título anuncia dois pontos que são chaves para a interpretação do meu (não)lugar no Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, carinhosamente chamado de LICBIO, forma pela qual o denominarei a partir deste momento.

Primeiro, carrego em meu currículo a diferença – tomada aqui como elemento fabricado no mundo cultural e social e não como essência ou coisa à espera de ser respeitada ou tolerada (SILVA, 2012) – por não ser biólogo, como a maioria dos/as professores/as que trabalham nesse curso. Segundo, não sou licenciado tal qual muitos/as docentes dessa graduação, sejam eles/elas biólogos/as ou pedagogos/as. Desse modo, avalio que emerge desses pontos uma questão que poderia ser enunciada por docentes ou discentes da LICBIO: O que autoriza o professor Gabriel Ribeiro a formar futuros professores/as de Ciências e Biologia?

A segunda questão colocada, isto é, a razão para a inserção de um ponto de interrogação ao final do título deste capítulo, traz à tona outras perguntas que afloram das minhas vivências na LICBIO. Ou seja, os anos de trabalho neste curso me permitiram levantar algumas indagações do tipo: fui/sou mesmo um estranho no ninho, um alienígena, um forasteiro nesse curso, em função da minha graduação? O tempo contribuiu para a minha afiliação a esse curso? Esse foi o único agente indutor de uma suposta afiliação? Para quais mares, até então não navegados, a LICBIO me levou? O que fiz por esta licenciatura nesse período? O que a LICBIO fez por mim nessa jornada de mais de uma década?

Diante do exposto, caro/a leitor/a, subentende-se que não consegui cumprir a promessa anunciada de responder a segunda questão, referente ao ponto de interrogação presente no título deste capítulo. Mas este foi o propósito, levantar outras questões a partir daquela e utilizar as páginas que me restam para tentar respondê-las ou colocar em nossas cabeças outras indagações. Suspeito que ao final da leitura dessas minhas memórias você poderá tirar as suas próprias conclusões e, quiçá, responder a questão colocada no título: um estranho no ninho?

Para lhe ajudar neste desafio, colocado para mim e para você – peço desculpas pela petulância e pelo inesperado convite –, querido/a leitor/a, organizei a estrutura deste capítulo em seis seções: (i) Entre sariguês e grilos; (ii) Caminhos extensionistas; (iii) Entre poucas e boas; (iv) Doutorado e outras histórias; (v) Um exercício administrativo; (vi) Considerações finais. Espero que tope esse desafio e me siga até o final dessa jornada-reflexão-afirmação.

Entre sariguês e grilos

Em minha perspectiva, caro/a leitor/a, um capítulo sobre memórias da LICBIO ficaria incompleto sem alguma reminiscência associada aos animais não humanos. Dessa forma, considerei como relevante, até mesmo simbólico, narrar dois acontecimentos que marcaram minha relação com a Biologia e que me trouxeram importantes aprendizados: um ocorreu durante as provas do concurso público para ingressar na UFRB, enquanto o segundo transcorreu no decurso de uma aula de Anatomia Humana, na LICBIO. Como McMurphy, personagem de Ken Kesey, os/as leitores/as poderão observar como me encontrava/encontro atado a uma rede antropocêntrica:

Com um ruído sibilante McMurphy deixa escapar a respiração, vira-se de Harding para o resto dos Agudos, de pé em volta deles.

- Olhem aqui, todos vocês. Que diabo é que há com vocês? Vocês não são tão loucos assim, **de pensar que são uma espécie de animal.**
- Não - diz Cheswick pondo-se ao lado de McMurphy. - Não, por Deus, eu não. Não sou nenhum coelho (KESEY, 2009, p. 93, grifo meu).

Antecipadamente, preciso confessar que tenho baixíssima atração pelos animais não humanos, com raríssimas exceções, como os cães. Talvez seja por isso que recorro, com tanta frequência, à expressão utilizada por McMurphy, grifada na citação acima. Por outro lado, penso como a cantora/compositora Zélia Duncan e seu parceiro de poesia Moska: “Perfeição demais me agita os instintos, quem se diz muito perfeito, na certa encontrou um jeito insosso, pra não ser de carne e osso, pra não ser”.

Para narrar a primeira desventura preciso fazer um breve preâmbulo tendo em perspectiva informá-lo/a como, na condição de fisioterapeuta, vim parar no Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB) da UFRB. Após o término do curso de mestrado em Morfologia e Medicina Experimental na Universidade de São Paulo, no ano de 2005, retornei a Salvador, minha cidade natal, e comecei a trabalhar em cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados) de faculdades particulares desta cidade.

Trabalhei nessas instituições com diversos componentes curriculares, mas, principalmente, com o ensino de Anatomia Humana. Após três anos de trabalho nessas instituições, tive conhecimento de uma vaga para professor na UFRB. Me inscrevi no concurso público para docente do magistério superior na Área de Morfologia Animal com ênfase em Anatomia Humana, no final do ano de 2008. O processo seletivo ocorreu entre os dias 13 e 17 de abril de 2009 e foi constituído por quatro provas, na seguinte ordem: (i) Escrita; (ii) Didática (aula pública); (iii) De Títulos; (iv) Defesa de Memorial.

Minha saga se inicia na chegada à casa em que me hospedei durante o concurso. Fui carinhosamente recebido pela prima de minha

esposa, Marialice Pereira Castelo Branco (Liu), médica veterinária que morava “sozinha” – considerando-se as relações entre humanos –, mas que tinha uma série de gatos como companheiros. Até então, uma barreira animal transponível. A casa tinha dois quartos, Liu me alojou no quarto vazio e me mostrou que este não tinha forro, aspecto que o deixava mais vulnerável à entrada de animais, como os da espécie *Didelphis aurita* (WIED, 1826), mais conhecidos na Bahia como sariguê (BRAZIL, 2010).

A possibilidade de me defrontar com este tipo de gambá me deixou bastante tenso, pois já carregava certo nervosismo decorrente das provas do concurso que se iniciariam no dia seguinte. Liu me tranquilizou, informando que as aparições dos sariguês eram raras e que os animaizinhos não me fariam mal, caso surgissem. Confiei na minha amiga médica veterinária, mas tempos depois verifiquei que os “bichinhos” são reservatórios das bactérias que causam leptospirose (*Leishmania spp*) e de protozoários que provocam leishmaniose (*Leishmania spp*) e Doença de Chagas (*Trypanosoma cruzi*) (BRAZIL, 2010).

Na primeira noite que antecedeu a prova escrita, foi tudo tranquilo, apenas escutei os ruídos emitidos pelos morcegos, mas dormi bem e fiz a prova escrita no dia seguinte, 13 de abril de 2009. Após esta etapa do concurso, voltei para a casa de Liu, revi o ponto da prova didática, tentei relaxar conversando com ela e depois fui dormir.

Era um sono tranquilo, similar ao da noite anterior, mas, de repente, senti algo caminhando sobre o meu braço esquerdo, relativamente pesado, e concluí, rapidamente, que não poderia ser uma barata ou outro inseto. Pânico e desespero! Dessas sensações me recordo até hoje! Então, em um rompante, levantei-me, corri para acender a luz do quarto e verifiquei a presença de um sariguê ali, comigo, encostado na parede, com sua cauda peluda, orelhas levantadas e pelagem preta. Como se diz na Bahia: “quem é doido?”

Nesse momento, a frase que muito escutei na infância, “você é homem ou sariguê?”, fazia pouquíssimo sentido, porque nessa cena os papéis estavam completamente invertidos e, assim, minha reação foi sair do quarto e trancá-lo lá dentro, deixando o mamífero marsupial desfrutar do conforto do quarto e, quem sabe, tirar um cochilo. Me restou montar acampamento na sala, sem muito ruído para não acordar Liu. Assim, tentei dormir no sofá, pois a sala tinha forro e, em certa medida, eu estaria protegido naquele espaço.

Acordei no dia 14 de abril, Dia Mundial do Café, mas nem toda a cafeína do mundo poderia restaurar meu estado de suposta normalidade. Apesar de tudo, tinha feito uma grande preparação para o concurso e não poderia me deixar abater pelo ocorrido. Fui fazer a prova didática e alcancei a melhor nota entre os/as candidatos/as, assim como na prova escrita e no memorial, e passei em primeiro lugar no certame.

Dessa experiência inusitada extraí uma lição importante para a minha carreira docente: proferir/conduzir aulas, palestras, mesas redondas, minicursos etc. apenas sobre temáticas familiares ou melhor compreendidas. Seguindo esta aparente obviedade, imprevistos, como o narrado acima, terão efeitos mínimos sobre as informações organizadas em nossas estruturas cognitivas, moldadas por campos eletromagnéticos (NICOLELIS, 2020). Em tempos de internet e da profusão de informações, parece que esta lição não é muito valorizada na profissão docente, já que observamos professores/as capazes de falarem de fio a pavo, sem a menor hesitação. Será mesmo possível? Com a devida ética/qualidade que a profissão requer?

De volta ao foco desta seção, é oportuno reforçar que prestei o concurso para uma vaga na Área de Morfologia Animal com ênfase em Anatomia Humana, no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. Desta forma, meu destino estava selado: trabalhar pelos próximos anos com componentes curriculares dos cursos de

Biologia, inclusive com a Licenciatura, pois as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas preveem que a “modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da **Saúde**” (BRASIL, p. 6, grifo meu).

Desse modo, mesmo não sendo muito afeito ao trato com animais não humanos de pequeno, médio ou grande porte, me integrei ao corpo docente dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Biologia do CCAAB. Viva a diversidade, principalmente em uma Universidade pública, gratuita e inclusiva!

Agora passo a descrever a cena em que se desenrola o segundo acontecimento que marcou minha relação com a Biologia e, nesse caso, com os/as discentes da LICBIO. Era o ano de 2010, eu estava no segundo semestre de trabalho na UFRB, em uma turma de Anatomia Humana, relativamente cheia. Como tratava-se de um curso noturno, obviamente foi preciso manter as luzes da sala acesas, porém, a luminosidade provoca, em alguns períodos do ano, a atração de um quantitativo enorme de insetos, entre estes, os grilos.

Em meio a uma exposição dialogada sobre a temática da aula, que confesso, não me recordo, alguns grilos começaram a saltitar freneticamente ao meu redor, gerando certo desconforto/incômodo em mim, aspecto que chamou a atenção dos/as discentes, também tomados pelas peripécias dos pequenos animais. Fui tentando abstrair a situação, dando seguimento a aula, até que, em determinado momento, perdi completamente a paciência e pisei em um dos grilos. A turma olhou para mim e, naqueles semblantes, li a expressão: “como pode?”.

Este ato, pouco refletido, praticado em uma turma de futuros/as professores/as de Ciências e Biologia, associado às caras e bocas de alguns discentes, me fez pensar mais sobre o valor da vida animal, não humana, e sobre o meu comportamento na formação desses/

as licenciandos/as. Ademais, o episódio mostrou-me a necessidade de melhor compreender aspectos éticos/morais relacionados à vida de animais não-humanos. Tendo em conta o momento atual, afirmo que fiz avanços, ainda que pequenos, e que esses acontecimentos continuam a martelar na minha cabeça.

Caminhos extensionistas

Assim como McMurphy - personagem de Kesey, do livro *Um Estranho no Ninho* - pensava que a saída do hospital psiquiátrico poderia ser terapêutica para os internos, ao convidá-los para uma pescaria, também avalio que a formação na LICBIO deve transcender os muros da Universidade e chegar à Escola precocemente, para que os/as licenciandos/as experimentem/(inter)ajam com a futura realidade.

Assim, com a temporada de basquete obviamente terminada, **Murphy decidiu que pescar é que era uma boa**. Requisitou um outro passe de saída, depois de dizer ao médico que tinha uns amigos na baía Siuslaw, em Florence, que gostariam de levar oito ou nove pacientes para uma pescaria em alto-mar, se o pessoal do hospital estivesse de acordo (KESEY, 2009, p. 272, grifo da autora).

Desse modo, nesta seção farei um apanhado geral das ações extensionistas que desenvolvi junto com os/as discentes da LICBIO. Para tanto, selecionei trabalhos que representam três tipos de estratégias extensionistas mobilizadas por mim ao longo desses anos. No primeiro grupo descrevo duas práticas pedagógicas que articularam ensino e extensão; no segundo grupo me ateno a uma ação extensionista associada à pesquisa e, por fim, sintetizo uma intervenção que articulou ensino-pesquisa-extensão. Optei pela descrição de ações extensionistas publicadas em periódicos, no intuito de facilitar o resgate integral das mesmas por parte dos/as leitores/

as interessados/as, e de fazê-los/as compreender a relação entre a minha produção científica e a LICBIO, objeto do presente capítulo.

As práticas pedagógicas que uniram o ensino e a extensão foram desenvolvidas no seio dos componentes curriculares CCA 481 Anatomia Humana, do segundo semestre da estrutura curricular da LICBIO, e CCA 517 Fisiologia Humana, que integra o terceiro semestre do curso.

No segundo semestre letivo do ano de 2010, trabalhei com o Método de Projetos de Trabalhos Globais, um dos métodos globalizadores de ensino (ZABALA, 2002), no contexto do componente curricular Anatomia Humana. O objetivo central desta intervenção pedagógica foi contribuir para que os/as licenciandos/as compreendessem o corpo humano como um conjunto integrado e utilizassem este saber em processos de mediação pedagógica na educação básica.

Nesta perspectiva, a metodologia foi orientada por perguntas de investigação capazes de mobilizar os/as discentes na busca e tratamento de informações e na construção de visões menos ingênuas sobre o corpo humano. As perguntas de investigação foram sendo respondidas pelos/as licenciandos/as ao longo do semestre letivo, sob minha orientação, e os produtos dessas pesquisas foram apresentados, por meio de pôsteres, em algumas unidades escolares. A íntegra desse processo de ensino-extensão pode ser conferida no artigo “É possível romper com a frieza do ensino de Anatomia Humana?”, publicado na Revista Experiências em Ensino de Ciências, com as Professoras Iolanda Carvalho e Maria Laura Petitinga.

Abro um parêntese para referir que os contributos dessas professoras foram fundamentais na produção desse artigo que marca o meu primeiro exercício de escrita científica fora do campo biomédico. Agradeço-as imensamente por não ter feito um voo solo!

Gostaria de destacar um trecho do artigo referente à avaliação que os/as licenciandos/as da LICBIO fizeram do projeto:

Agradecemos a nosso professor, por este método de avaliação, dando-nos a oportunidade de um aprendizado de forma prática e eficiente”, “Não tinha ideia do que era ser professor e agora começo a entender a profissão”, “Os alunos pediram pra gente voltar no próximo semestre”, “A diretora da escola quer conhecer o professor de Anatomia Humana para fazer mais trabalhos em parceria com a UFRB (RIBEIRO; OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 50).

Neste ponto cabe, também, uma autocrítica no que concerne à estratégia extensionista empregada nessa ação. Assumi, irrefletidamente, uma posição mais próxima da perspectiva difusionista da extensão universitária, na qual o saber acadêmico apresenta-se como superior a outros saberes, com vistas a estender a pesquisa e os conhecimentos produzidos na academia, sem o devido estabelecimento de relações dialógicas com a comunidade escolar. Na sequência trago experiências extensionistas que se aproximam de uma perspectiva extensionista transformadora, focalizada na dialogia Universidade-Escola e na transformação social, mediante a formação/implicação de todos/as os/as atores/atrizes envolvidos/as.

Passo agora a relatar um trabalho realizado no semestre 2017.1 com uma turma de Fisiologia Humana. Observo que esse hiato entre os anos de 2010 e 2017 deve-se à minha opção por registrar, nesta seção, apenas as ações publicadas em revistas acadêmicas. Destaco também que, desde o ano de 2014, os/as discentes do componente Fisiologia Humana são estimulados/as a construir e implementar, sob minha orientação, intervenções pedagógicas em/com escolas públicas do Recôncavo da Bahia. Portanto, a experiência recontada aqui articula-se a um processo de ação-reflexão-ação iniciado há seis anos na LICBIO.

No início do semestre 2017.1, apresentei para os/as discentes a proposta, informando-os/as que a intervenção pedagógica deveria ser filmada e editada para posterior apresentação em sala de aula. Em seguida, comuniquei à turma que o trabalho seria realizado em pequenos grupos, sob minha supervisão, e que algumas aulas do componente seriam reservadas para o processo de orientação. Por fim, informei que os grupos teriam liberdade para escolher temáticas passíveis de articulação com a fisiologia humana.

Um dos grupos decidiu trabalhar com o binômio Educação e Saúde, foco do componente curricular Fisiologia Humana, por intermédio de discussões referentes ao HPV (Papiloma Vírus Humano). No presente capítulo, me detive à intervenção pedagógica elaborada e implementada por esse grupo, centrando a narrativa em três pontos que considero relevantes na formação de professores/as. Para ter um panorama geral da ação, convido o/a leitor/a a consultar o artigo “Integrando saúde e educação: uma experiência sobre o HPV no município de Cruz das Almas-BA”, publicado na Revista Extensão com o discente (agora professor) Danilo Brito e a professora Patrícia Petitinga.

O primeiro ponto que gostaria de destacar na intervenção pedagógica desse grupo foi o rico processo de partilha de ideias com a comunidade escolar. Em outras palavras, a escola foi, realmente, envolvida/implicada na ação.

O corpo docente, a direção e a coordenação pedagógica prontamente aceitaram a proposta, tecendo elogios e sugerindo modificações para que a atividade ficasse mais atrativa para os jovens. A direção assinou um termo de autorização de acesso à escola e a coordenação pedagógica concedeu seis aulas de cinquenta minutos cada para o desenvolvimento da intervenção pedagógica (BRITO; RIBEIRO; SILVA, 2020, p. 27).

A mobilização do conhecimento prévio dos/as escolares é o segundo ponto que ressaltou nessa intervenção, pois é uma marca

do ensino construtivista, perspectiva que tenho sustentado na LICBIO. Essa ação promove o conflito cognitivo, possibilitando a (re) construção de ideias a partir de significados construídos previamente (BAVISKAR; HARTLE; WHITNEY, 2009). Na intervenção pedagógica sobre o HPV foram levantados conhecimentos prévios a respeito da importância da vacina e do acesso aos serviços de saúde, por exemplo (BRITO; RIBEIRO; SILVA, 2020).

O terceiro ponto que se destaca na intervenção foi o seu papel na tomada de decisão dos/as escolares, aspecto central para a Educação Científica (SANTOS; MORTIMER, 2001). Sublinho que, no contato inicial, os/as licenciandos/as perguntaram se os/as escolares gostariam de receber a vacina contra o HPV, mas a recusa foi geral, com alegações relacionadas ao medo de agulha e ao desconhecimento dos benefícios da imunização. Após a intervenção, que contou com atividades diversificadas (BRITO; RIBEIRO; SILVA, 2020), ocorreu exatamente o oposto:

A Secretaria Municipal de Saúde de Cruz das Almas colaborou com a disponibilização de uma enfermeira para a vacinação dos estudantes, mediante a autorização dos responsáveis, o cartão de vacinação e os documentos pessoais destes. Dos 26 alunos presentes neste dia da intervenção pedagógica, 17 já haviam sido imunizados e um aluno não levou os documentos. Os oito estudantes restantes decidiram receber a vacina do HPV em sala de aula e, portanto, foram imunizados (BRITO; RIBEIRO; SILVA, 2020, p. 29).

Dou continuidade a esta seção fazendo referência a um projeto de extensão articulado com a pesquisa-ação e intitulado “Educação Sexual para além das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Gravidez na Adolescência”. George Vita de Oliveira, discente da LICBIO que desenvolveu esta ação, foi contemplado com uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) da UFRB.

O título desse projeto de extensão explicita seus objetivos, entretanto, gostaria de tecer algumas considerações sobre o mesmo. Como é de conhecimento de muitas pessoas, questões relacionadas à sexualidade pululam nas aulas de Ciências e Biologia, principalmente quando a temática em questão é o sistema genital. Como professor, na LICBIO, dos componentes Anatomia Humana e Fisiologia Humana, me senti compelido a trabalhar essas questões em minhas aulas.

O interessante é que uma das principais críticas associadas à educação sexual se refere ao tratamento, eminentemente biomédico, dado pelos/as professores/as de Ciências e Biologia. Isto é, um enfoque pautado em aspectos anatômicos, fisiológicos e patológicos, com limitada atenção às dimensões social, psicológica e afetiva da sexualidade.

Com base nestes elementos, busquei o caminho do meio, isto é, trabalhar aspectos anatômicos, fisiológicos e patológicos do corpo humano sem me descuidar de uma reflexão sobre relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, pornografia, masturbação, gozo/orgasmo entre outros tópicos. Estas ideias/reflexões extrapolaram o âmbito da sala de aula e embaralharam-se com a pesquisa e a extensão que desenvolvo com/na LICBIO.

Retomando ao projeto de extensão vinculado à sexualidade, participo que este foi desenvolvido por meio de oficinas realizadas com uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, de uma escola pública da cidade de Cruz das Almas. As oficinas aconteceram semanalmente, em dias de quarta-feira, com duração média de 50 minutos, estendendo-se de julho a novembro de 2013.

Após cada uma das oficinas mediadas por George Oliveira, nos reuníamos para (re)planejar as ações da semana seguinte, tendo como base seus registros de campo e aspectos teóricos associados

aos professores/as reflexivos/as e à sexualidade humana. Parte destas ações estão registradas no artigo “Sexualidades: reflexões sobre uma ação nos anos finais do ensino fundamental”, publicado por mim e George na Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia. Cabe aqui destacar as palavras utilizadas por George na conclusão de nosso artigo, que ilustram o papel formativo-reflexivo desta ação extensionista:

Refletir sobre as práticas que foram desenvolvidas durante o período de convivência com os estudantes mostrou-se uma metodologia extremamente contributiva, desde o primeiro momento de contato com o meio escolar até o encerramento das atividades. Através da análise reflexiva sobre as práticas desenvolvidas pude rever os aspectos relacionados aos sujeitos da ação, a relação estabelecida entre nós e também os fenômenos mais marcantes dos encontros. As reflexões me permitiram fazer reformulações que me auxiliaram na forma como preparei as oficinas seguintes. Através delas, também pude realizar uma autoanálise, fato que me ajudou a refletir sobre minha posição como profissional e até mesmo sobre minha vida pessoal (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2014, p. 2671).

Para encerrar esta seção, rememoro uma ação que integrou ensino, pesquisa e extensão, iniciada emblematicamente na minha primeira aula na LICBIO, no segundo semestre de 2009. Opto por um breve registro porque o/a leitor/a poderá ter acesso aos elementos desse trabalho mediante a leitura do primeiro capítulo deste livro, escrito por mim e pelo Professor Elfany Reis do Nascimento Lopes.

Em linhas gerais, propus aos nove discentes da minha primeira turma de Fisiologia Humana, na LICBIO, a concepção e implementação de um projeto de pesquisa voltado à interface Educação e Saúde. Sugerir a temática hipertensão arterial e, logo em seguida, recebi uma contraproposta de um discente, que recomendou o trabalho com a obesidade infantil. Aceitei a sugestão e o projeto foi iniciado no

componente curricular, envolvendo a análise da prevalência de obesidade e sobrepeso em escolares da cidade de Cruz das Almas, Bahia.

Os resultados preliminares dessa ação chamaram a nossa atenção e, assim, convidei todos/as os/as discentes do componente curricular para darem continuidade às análises, após o término das aulas. Três discentes toparam, Elfany Reis do Nascimento Lopes, Jacilene Cruz Magalhães e Maria Aparecida da Silva Andrade, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Salvador (UNIFCAS) – ainda não tínhamos este tipo de comitê na UFRB – e, após aprovação, iniciamos nosso trabalho de pesquisa.

Os resultados dessa pesquisa estão publicados no artigo “Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças da rede pública de ensino da cidade de Cruz das Almas, Bahia”, publicado por nós quatro na Revista Baiana de Saúde Pública. Um excerto retirado deste artigo deveria provocar/mobilizar, também, professoras/es de Ciências e Biologia:

O estudo realizado permitiu concluir-se que as prevalências de obesidade e sobrepeso entre os escolares de sete a nove anos da rede pública de ensino da Cidade de Cruz das Almas, Bahia, foram de 7% e 16%, respectivamente [...]. A presença de sobrepeso e obesidade nas classes C1 e D é um sinal de alerta aos gestores da saúde pública desse município (RIBEIRO *et al.*, 2013, p. 17).

Até este ponto da narrativa, está patente a relação entre ensino e pesquisa construída no seio do componente curricular Fisiologia Humana. Antes de me referir à dimensão extensionista dessa ação, preciso fazer alguns informes. Os dados recolhidos nas unidades escolares foram apresentados aos/às professores/as das mesmas, ainda no contexto/período do componente. Portanto, as escolas não foram tratadas como meras fornecedoras de informação ou, vulgarmente falando, como “objetos” manuseados e descartados por nós, pesquisadores/as.

Apesar disso, a simples devolução dos dados recolhidos para as unidades escolares nos coloca, ainda, no interior de uma perspectiva extensionista difusionista, já comentada/criticada e, conseqüentemente, distante da posição teórica que gostaríamos de sustentar, qual seja, a perspectiva dialógica-transformadora. Neste sentido, retornamos a duas escolas partícipes do projeto para propor uma pesquisa-formação com as professoras.

Nosso objetivo foi caracterizar o conhecimento, a percepção e o trabalho dessas profissionais sobre a temática obesidade. A análise destas informações possibilitou a elaboração de oficinas visando à formação continuada com as mesmas. A realização das oficinas fechou, no ano de 2012, um ciclo iniciado com a minha chegada na LICBIO, em 2009. Esse “conjunto final” de ações, que ergueu o tripé ensino-pesquisa-extensão, está registrado no artigo “Conhecimento, percepções e condutas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental frente à obesidade infantil” (LOPES; RIBEIRO; PETITINGA, 2013), que escrevi com Elfany Lopes e Maria Laura Petitinga.

Como relatado por muitos autores (por exemplo, MOITA; ANDRADE, 2009; SOUSA et al., 2019), a integração não compartimentada entre ensino, pesquisa e extensão é muito incipiente nas universidades brasileiras, espaços onde as atividades de ensino predominam e “a extensão quando não é negligenciada é realizada de maneira isolada” (SOUSA et al., 2019, p. 6). Neste sentido, tentei ilustrar uma experiência que atendeu, plenamente, o princípio presente no artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), aqui reproduzido: As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Também reconheço que integrações duais como ensino-extensão, pesquisa-extensão e ensino-pesquisa, por mim realizadas, possuem limitações, como as mencionadas por Moita e Andrade:

[...] a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

Apesar de concordar com as sábias palavras de Moita e Andrade (2009), avalio que integrações duais não devem ser descartadas, em hipótese alguma, pois, como evidenciado nesta seção, podem trazer diversos benefícios formativos que, entre outros aspectos, contribuem para a superação da dicotomia teoria e prática.

Entre poucas e boas

A presente seção é um rápido passeio pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que orientei na LICBIO; labuta prazerosa, árdua, um verdadeiro trabalho de “faxina textual” em alguns casos, que consumiu meus dias e parte das minhas noites de sono, ou seja, as *vinte-e-quatro horas!* Muitas vezes me senti como o conjunto de ajudantes do hospital psiquiátrico de Kesey (2009), tendo que manter o texto “limpo”, por meses a fio:

- Uma das obrigações de um ajudante noturno
- explicou ele entre grunhidos, tentando ser simpático – é manter limpo o recinto das camas.

- **No meio da noite?**
- McMurphy, nós temos uma coisa fixada no quadro chamada *Descrição de Trabalho*, que diz que a limpeza é um trabalho de *vinte-e-quatro horas!* (KESEY, 2009, p. 283, grifo meu).

A digressão não poderia ser longa, posto que orientei sete discentes do curso, apenas. Este fato deve-se, certamente, ao (não)lugar que ocupo na LICBIO. Apesar do número reduzido de orientações, característica que poderia indicar um menor compromisso com o curso, considero que estas foram muito boas e vou tentar elucidar o porquê.

Inicialmente, é preciso mencionar que os TCCs orientados por mim culminaram, em sua expressiva maioria, na produção de textos acadêmicos publicados em periódicos científicos. No Quadro 1 sistematizo as publicações decorrentes destes TCCs. Nas referências bibliográficas, o/a leitor/a poderá localizar a citação completa dos artigos dispostos nesse quadro, recorrendo aos seus respectivos títulos.

Para fazer coro ao exposto no parágrafo anterior, considero pertinente referir duas passagens do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Ciências Biológicas. De acordo com este documento, entre as competências e habilidades que os/as biólogos/as devem ter está: “Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 3).

A segunda passagem do parecer do CNE, que merece destaque nesta seção do capítulo, prende-se aos princípios que um curso de formação de biólogos deve seguir, entre estes, “proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que levem o aluno a: procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa” (BRASIL, 2001, p. 3). Julgo que os trabalhos de orientação realizados têm contribuído para o alcance desse princípio que, obviamente, é objeto de uma estrutura curricular e não de um/a único/a professor/a.

A análise do Quadro 1 evidencia que orientei uma pessoa do sexo masculino (o primeiro trabalho defendido no curso), apenas, provavelmente em função do quantitativo maior de discentes do sexo feminino no curso. Essa orientação é carregada de simbolismos para a LICBIO, desse modo, reforço o convite para a leitura do primeiro capítulo desta obra, redigido por mim e por Elfany Lopes.

A maioria dos TCCs arrolados no Quadro 1 associaram-se a duas linhas de pesquisa em que atuo: “Gênero, Sexualidade e Educação Científica” e “Educação e Saúde”. Apenas o trabalho da discente Patrícia Petitinga Silva não se insere nestas linhas, aspecto que relato abaixo.

Quanto à primeira linha de pesquisa, dois trabalhos incidiram sobre a análise de livros didáticos (Quadro 1), tendo como suporte teórico o modelo KVP (CLÉMENT, 2006), o qual sustenta que as variáveis conhecimento científico (K), valores (V) e práticas sociais (P) interagem entre si e influenciam na construção das concepções de cada indivíduo. Orientei esses trabalhos porque considero fundamental que professores/as em formação elaborem reflexões críticas sobre os livros didáticos, devido ao protagonismo exercido pelos mesmos no desenvolvimento dos currículos e, por consequência, nas práticas de ensino e aprendizagem que estes exercerão (BALL; FEIMAN-NEMSER, 1988).

Ainda sobre a linha de pesquisa “Gênero, Sexualidade e Educação Científica”, orientei um TCC baseado na construção de uma sequência didática sobre sexualidade, com discentes do nono ano do ensino fundamental. Esta pesquisa “possibilitou-nos aprender com a experiência, implicando em melhorias na prática profissional docente e na (re)construção de conhecimentos pelas/os estudantes” (FERREIRA; RIBEIRO; SILVA, 2019, p. 92). Um dos TCCs, localizado na interface entre as duas linhas de investigação, consistiu na análise das concepções de discentes do ensino médio sobre o Papilomavírus

humano (HPV), por meio de entrevistas do tipo grupo focal. Essa pesquisa ainda não foi submetida à análise de periódicos.

Quadro 1 – Publicações decorrentes dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Orientada/o	Ano de Conclusão	Título do Trabalho Publicado	Título do Periódico	Qualis CAPES (2013-6)
Elfany Reis do Nascimento Lopes	2012	Conhecimento, percepções e condutas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental frente à obesidade infantil	Experiências em Ensino de Ciências	B1
Maria Aparecida da Silva Andrade	2013	O uso de mapas conceituais em uma sequência didática sobre o corpo humano: contribuições ao processo de ensino e aprendizagem	Aprendizagem Significativa em Revista	B3
		Possibilidades para uma educação em ciências sócio-politizadora: estágio supervisionado como cenário	Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)	B2
		As contribuições do uso de mapas conceituais no ensino e aprendizagem do corpo humano	Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)	B2
Djane Reis Ferreira	2013	(Re)construindo conceitos para a sexualidade na educação em ciências	Imagens da Educação	A2

Patrícia Petitinga Silva	2015	Quem somos nós? Reivindicando um construto para as identidades docentes	Cadernos de Educação	B1
		O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vidas de professoras(es)?.	Pró-Posições	A1
Célia Ladislau Filha	2015	The approach to sexuality in PNL textbooks: a focus on STI/AIDS and condoms	Ciência & Educação	A1
Crícia Tainã Cerqueira Bonfim	2016	Sexualidade nos livros didáticos: análises e proposições baseadas em aspectos imagéticos	Revista Eletrônica Ensino, Saúde e Ambiente	A2
Tháís Correia Gomes	2019	TCC ainda não submetido à publicação. Título: As concepções de estudantes do ensino médio sobre o Papilomavírus humano (HPV)	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: Autor (2021).

Faço uma pequena pausa para relatar que as ex-orientandas Djane Reis Ferreira e Célia Ladislau Filha, citadas no Quadro 1, foram professoras do meu filho, Mateus Petitinga Ribeiro, fato que me enche de orgulho por ter contribuído, em alguma medida, com a formação delas e por ver, no trabalho que realizam, a qualidade da formação inicial que tiveram na LICBIO.

O primeiro trabalho da linha de pesquisa “Educação e Saúde”, de Elfany Reis do Nascimento Lopes, já foi explorado em outra seção deste capítulo, intitulada “Caminhos extensionistas”, portanto, não vou retomá-lo aqui.

O TCC de Maria Aparecida da Silva Andrade (para mim Cida), atualmente professora do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, também integra essa linha e consistiu na avaliação de uma sequência didática relacionada ao uso de agrotóxicos e os seus efeitos sobre a saúde humana. Assentado na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (2003), este trabalho consistiu, fundamentalmente, na análise de mapas conceituais produzidos por escolares ao longo da sequência didática.

Saliento que Cida atuou como monitora do componente curricular Anatomia Humana durante um ano e meio, sob minha orientação, e que venho acompanhando sua bela caminhada pelo mestrado, ingresso como professora efetiva da UFRB e doutorado. Ter participado da formação de Cida, me formando como professor junto com ela, foi/é muito especial para mim.

Uma das orientações de TCC destoa dessas linhas de investigação e incide sobre as histórias de vida de professores/as e as identidades docente; trata-se do trabalho de minha esposa, Patrícia Petitinga Silva, que já era bacharela e mestre em Ecologia, e possuía uma longa estrada na formação de professores/as de Ciências e Biologia. Portanto, cabe ressaltar, com muito orgulho, que orientei Patrícia neste trabalho e fui orientado por ela ao mesmo tempo. Seguimos neste trabalho-partilha colaborativo/a, agora como docentes do CCAAB/UFRB.

A avaliação do Quadro 1 também permite constatar que metade dos trabalhos publicados pelas/os minhas/meus orientandas/os enquadra-se no qualis A (área de Ensino) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estrato mais elevado, enquanto a outra metade, no qualis B. Esta informação substancia o título dado a esta seção do capítulo e, por consequência, o custoso trabalho de revisão e reescrita de textos que desenvolvo com minhas/meus orientadas/os da LICBIO, pois acredito que:

[...] revisar e reescrever são indissociáveis a todo ato de produzir textos, tal entendimento torna-se um imperativo quando concebemos a produção de textos científicos em tempos de produtividade, mais especialmente ainda quando tratamos de produção de textos para publicação em periódicos mais qualificados [...] (BESSA, 2020, p. 3).

Cabe ressaltar que muitos desafios foram sendo colocados nessa trajetória de orientação de TCCs da LICBIO. Entre estes, a não familiaridade das/os licenciandas/os com a redação de textos acadêmicos e a construção de resiliência, por parte das/os mesmas/os, frente ao intermitente, quase infindável, processo de (re) elaboração textual. Mais uma vez ratifico os apontamentos de Bessa:

No universo acadêmico-científico, o trabalho com a revisão e a reescrita textual não deixa de ser menos desafiador, sobretudo quando levamos em consideração que alguns alunos chegam do ensino médio sem a experiência de escrever versões sucessivas de um texto, demonstrando, não raras vezes, pouca disposição para produzirem textos, quando solicitados (BESSA, 2020, p. 5).

Entre mortos e feridos, salvaram-se todas/os! Inclusive eu (risos). Com o olhar retrospectivo, consigo ver com clareza a importância dessas orientações de TCC na minha formação como professor-pesquisador. Devo muito a essas/es discentes pelas ricas trocas de saberes/vivências e, também, por apontarem direções para o seguimento do meu trabalho como orientador.

Doutorado e outras histórias

Nesta seção farei algumas considerações a respeito da forma como tenho discutido as ciências, no âmbito da LICBIO, mas antes preciso explicar o título da mesma. Ingressei na UFRB no ano de 2009, como professor assistente, pois tinha mestrado, apenas. Ao longo de quatro anos fui refletindo sobre o meu papel na formação

de professores/as – movimento que tinha se iniciado no ano de 2006, quando comecei a lecionar para cursos de licenciatura, como os de Educação Física e Biologia, em instituições privadas – e, por consequência, sobre o meu doutorado. Sabia que o processo de doutoramento poderia (re)definir muitas coisas na minha vida, inclusive a percepção sobre o empreendimento científico.

Puxa, nunca vi algo capaz de superar a mudança que houve em Maxwell Taber desde que ele voltou daquele hospital; com umas marcas roxas em volta dos olhos, um pouco mais magro, e, sabe de uma coisa?, ele é um outro homem. Deus, a moderna ciência americana [...] (KESEY, 2009, p. 66).

À época, martelavam na minha cabeça questões como: Darei sequência à minha formação acadêmica no campo biomédico? Seria interessante, como professor universitário, me abrir para outras formas de pesquisar? E como ser humano, em permanente formação, não seria pertinente percorrer outras leituras e alargar meu olhar sobre o mundo que (não) me cerca? Tenho fôlego para fazer esta ruptura? Que preço irei pagar por uma guinada dessa natureza?

Pois é, querido/a leitor/a, como disse o sábio Bob Marley, parodiando Freud, Hemingway ou sendo mesmo original – não me importa –, “*You running and you running, but you can't runaway from yourself*” (Você está fugindo e está fugindo, mas não pode fugir de você mesmo).

Destarte, segui a minha natureza, afeita a desafios e ao desconhecido, e resolvi participar de uma seleção para o programa de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade do Minho (Portugal), fruto de um convênio firmado entre esta instituição e a UFRB. Assim, em meados de abril de 2013 recebi a seguinte declaração do meu futuro orientador de doutorado, Professor José Luís de Jesus Coelho da Silva: “Para os devidos efeitos, declaro

aceitar orientar o projeto intitulado História da Ciência e Aprendizagem Significativa. Um Estudo de Caso no Ensino da Anatomia Humana, apresentado pelo Mestre Gabriel Ribeiro para a elaboração da sua tese de Doutorado, com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, dado que considero o projeto viável, com interesse científico e pedagógico”.

Depreende-se desse preâmbulo que o título deste capítulo se refere ao meu estudo de doutorado, que incidiu sobre história da ciência e foi realizado com uma turma da LICBIO, no componente curricular CCA 481 Anatomia Humana. Foram quatro anos de experiências enriquecedoras (como as viagens a Portugal), aprendizagens compartilhadas, boas emoções, mas, também, de grande estresse. Peço licença ao poeta Raimundo Fagner para dizer que um doutorado deixa marcas que não dá para apagar – sejam elas boas ou ruins – e que, em alguns momentos dessa trajetória, eu queria ser apenas um peixe mergulhando em um límpido aquário, vazio de ideias.

A pesquisa de doutorado (RIBEIRO, 2017) partiu do meu desejo de investigar o potencial do uso da história da ciência (HC) no ensino de Anatomia Humana, no contexto da LICBIO. Essa aventura de mobilizar a HC foi iniciada em 2012, com todas as dificuldades que um neófito no campo poderia ter. Nesse sentido, avalei que o doutorado poderia ser, também, uma escada/escola para desenvolver as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na LICBIO.

A investigação incidiu, fundamentalmente, na concepção, implementação e avaliação de uma estratégia de intervenção pedagógica focalizada na exploração da história da ciência e na reflexão metacognitiva (ver, por exemplo, ZOHAR; DORI, 2012) sobre o processo de aprendizagem. Foi desenvolvida em um cenário educativo dialógico e cooperativo (ZABALA, 1998) em que se potencializou o papel das interações alunos-alunos e alunos-professor na (re)construção dos saberes.

O trabalho foi defendido no dia 17 de julho de 2017. Entre os produtos da tese de doutorado, destacarei os artigos científicos publicados. Por intermédio desses textos pretendo explorar algumas das possibilidades que se abrem no ensino de Anatomia Humana, considerando-se o contexto da formação de professores/as de Ciências e Biologia. No Quadro 2 exponho as publicações decorrentes da tese, todas com a partilha/parceira do meu orientador, Professor José Luís. Obrigado por tudo Zé Luís! Como diria Emerica: “viver é partir, voltar e repartir”.

Uma análise geral do Quadro 2 mostra que cinco trabalhos foram publicados a partir da tese de doutorado, a maior parte deles em revistas com qualis A. Participo que um artigo está sendo avaliado e, nesse momento, encontra-se nas mãos dos revisores do periódico. Estes dados evidenciam que a tese obteve reconhecimento acadêmico para além da banca de avaliação (júri em Portugal) do doutoramento que aprovou o trabalho, classificando-o como muito bom – último grau da escala utilizada pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Com base nestas informações posso, talvez em outro exercício de vaidade, fazer uma extrapolação e referir, por consequência, que venho realizando um bom trabalho na formação dos/as licenciandos/as da LICBIO, no âmbito do componente curricular Anatomia Humana. Formação esta que, ancorada em pressupostos teóricos sobre a utilização da HC em sala de aula (RIBEIRO; COELHO DA SILVA, 2017), tem mirado, entre outros aspectos, a (re)construção das visões dos/as discentes sobre ciência e os cientistas, aspecto fundamental na formação de futuros/as professores/as de Ciências e Biologia. Em outras palavras, meu trabalho visa alargar os objetivos de aprendizagem de um componente curricular tradicionalmente centrado em conteúdos factuais e conceituais, apenas (RIBEIRO, 2017).

No artigo intitulado “A imagem do cientista: impacto de uma intervenção pedagógica focalizada na história da ciência”, discuto

como uma intervenção pedagógica baseada na HC pode contribuir para a (re)construção da imagem dos/as cientistas, sustentada por discentes da LICBIO. A fala de uma discente, extraída de uma das entrevistas do tipo grupo focal, ilustra o potencial da ação realizada:

Consegui, também, quebrar isso, porque eu achava que o cientista era quase um Deus. Imaginava que ele não tinha vida, uma vida normal, no final teve um que praticava esportes, outro tinha dificuldades financeiras, sofreu preconceitos e eu achava que o cientista não passava por nada disso, não tinha os problemas que nós temos. Outro a família interferiu, ele queria uma determinada profissão, a família terminou fazendo com que ele mudasse, procurasse outra, e eu achava que o cientista não passava por nenhum desses problemas (RIBEIRO; COELHO DA SILVA, 2017, p. 150).

Esse trabalho iniciado no doutorado foi de grande valia na minha formação pessoal e acadêmica, pois compreendi, também, o significado de inserir mulheres cientistas e cientistas negros nas discussões em sala de aula, principalmente em um curso de licenciatura situado no Recôncavo da Bahia, uma das regiões mais pretas do Brasil. O texto de Kesity (2009) também me ajudou a pensar essas questões, pois nele “mulheres e afro-americanos são inerentemente antagônicos à liberdade perseguida por McMurphy, mesmo que tenham motivos inteligíveis (sexismo, racismo) para desempenhar esse papel (LAMBE, 2019, p 313).

Quadro 2 – Publicações decorrentes da Tese de Doutorado.

Título do Trabalho Publicado	Ano de Publicação	Título do Periódico	Qualis CAPES (2013-6)
A relevância da História da Ciência para o Ensino de Ciências: elementos introdutórios	2018	Revista Acadêmica GUETO	B5

A imagem do cientista: impacto de uma intervenção pedagógica focalizada na história da ciência	2018	Investigações em Ensino de Ciências	A2
Discutindo o Processo de Criação Científica por meio de uma Abordagem Histórica da Anatomia Humana em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	2019	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	A2
Replicação de uma Experiência Histórica em Anatomia Humana: o papel da experiência de William Harvey a favor do movimento circular do sangue	2019	História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces	B3
Abordagem histórica do sistema circulatório humano: o valor educativo pelo olhar dos alunos de Ciências Biológicas	2019	Ciência & Educação	A1

Fonte: Autor (2021).

Ainda hoje reflito sobre o desequilíbrio entre o número de cientistas brancos e negros, e de cientistas homens e mulheres, abordados em minhas intervenções pedagógicas. Tenho feito pesquisas visando a superação deste quadro, tarefa que implica na localização de material histórico relacionado ao conhecimento científico produzido no âmbito da morfofunção humana.

Associado a esse aspecto, tenho introduzido materiais, no componente curricular Anatomia Humana, capazes de mobilizar outras discussões sobre o racismo científico (ver, por exemplo, VERRANGIA; SILVA, 2010). Entre estes materiais, destaco artigos científicos que elucidam como conhecimentos biológicos, a exemplo da frenologia e da craniometria, foram mobilizados para sustentar teses racistas. O trabalho de André (2018) sobre a frenologia e o genocídio em Ruanda, e a pesquisa de André e André (2019) referente à autópsia da cabeça de Lampião (Rei do Cangaço), são exemplos de textos implementados.

De volta ao Quadro 2, podemos verificar dois artigos que dialogam com os processos mobilizados pelos cientistas na produção de conhecimento científico, publicados na “Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências” (RIBEIRO; COELHO DA SILVA, 2019a) e na revista “História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces” (RIBEIRO; COELHO DA SILVA, 2019b). Estas publicações sintetizam ações que realizei/realizo na LICBIO para elucidar métodos utilizados na produção do conhecimento científico sobre o corpo humano, o caráter historicamente situado destes métodos e processos mentais disparados na produção de conhecimento científico, como imaginação e criatividade, também empregados em outras formas de conhecer o mundo, como artes, religião e filosofia.

Desse modo, pretendo contribuir para desconstruir uma imagem deformada do trabalho científico, que apresenta um suposto “método científico”, composto por etapas a serem seguidas mecanicamente e que não reconhece a criatividade, o caráter provisório e a dúvida como inerentes aos processos de investigação (PEREZ, D. *et al.*, 2001). O fruto desses meus esforços materializa-se na perspectiva sustentada por uma das minhas ex-alunas, em momento posterior à intervenção pedagógica que realizei no doutorado:

Pra mim ficou bem nítido que não tem uma receita pronta para se fazer ciência, que os métodos são influenciados por fatores como a teoria, por exemplo, o que se tem de base teórica naquele momento histórico, a tecnologia daquele momento histórico. A ciência ainda vai depender se a academia vai considerar que aquilo ali é uma pesquisa, ou não, se aquilo é, realmente, ciência, ou não, e não há uma fórmula pronta pra se chegar àquilo. Por exemplo, a parte do intuitivo, eu jamais pensei nisso, que precisava de intuição para fazer ciência, eu sempre imaginei que precisaria apenas de uma teoria, mas só que foi demonstrado que teoria, espírito crítico [...] (RIBEIRO; COELHO DA SILVA, 2019a, p. 84).

De forma geral, os/as discentes da LICBIO reconheceram o valor educativo da abordagem histórica, afirmando o seu papel no desenvolvimento de aprendizagens sobre natureza da ciência e conteúdos científicos, e, também, na formação profissional, por se tratar de uma inovação das práticas pedagógicas, ainda não vivenciada pelos/as mesmos/as. Seguindo a perspectiva assumida ao longo deste capítulo, de ouvir os/as discentes da LICBIO por meio de excertos destacados de publicações, apresento uma resposta extraída do questionário aplicado após o término da intervenção pedagógica do doutorado:

[...] eu ouvia falar nos sistemas do corpo humano, no geral, mas com o estudo dos textos abriu uma porta nova na construção do conhecimento: avaliar, analisar como as descobertas aconteceram na íntegra. “Um bolo, quando pronto, parece saboroso, vistoso, olhamos apenas quem fez.” Mas como fez? ou como foi feito para que ele se tornasse o que é? Então estudamos quem fez, como fez, e que as descobertas de hoje derivam de estudos nos primórdios; de alguém que colaborou para o que temos [...] (RIBEIRO; COELHO DA SILVA, 2019c, p. 956).

A análise do discurso da estudante demonstra apropriação das questões discutidas no componente curricular, já que a mesma transcende as repetições empírica (efeito papagaio) e formal (repetição com outras palavras) e alcança a repetição histórica, produzindo deslizamentos, efeitos de deriva, em um real trabalho da memória (ORLANDI, 1998).

Um exercício administrativo

Quando McMurphy, em um Estranho no Ninho, propõe um baile a fantasia no hospital psiquiátrico, a enfermeira Ratched responde com as palavras abaixo.

– Eu concordo que possa ter uma série de possibilidades terapêuticas – diz ela, e espera. Deixa novamente aquele silêncio emergir de dentro dela. Quando tem certeza de que ninguém vai desafiá-lo, continua. – Mas também creio que uma ideia como essa deveria ser discutida numa reunião da administração do hospital antes que seja tomada qualquer decisão. Não era essa a sua ideia, doutor? (KESEY, 2009, p. 149).

A disciplina e a ordem são marcas da personagem, uma administradora centralizadora e intransigente de acordo com a leitura de McMurphy e de outros internos.

Procurei, ao longo de um ano e cinco meses, me afastar desse perfil de gestor, tarefa nem sempre simples no serviço público. Antes de falar dessa experiência, preciso fazer outro preâmbulo. A dimensão administrativa, seara da qual tentei me distanciar por muitos anos, acabou me tocando e, assim, assumi a Coordenação de Curso. A expressão “me tocando”, querido/a leitor/a, é um eufemismo para a situação que vivenciei, sucintamente descrita abaixo.

No início de 2018 eu era membro do Colegiado do Curso de Bacharelado em Biologia, tendo participado de duas reuniões, apenas. Em uma dessas reuniões a coordenadora do curso me perguntou se eu não teria interesse em integrar o Colegiado da LICBIO, pois este estava passando por dificuldades com um número reduzido de membros. Como minha filiação com a licenciatura era maior, pedi desligamento do Colegiado do Bacharelado e participei da eleição para recomposição do Colegiado da LICBIO.

Após a eleição dos novos membros do colegiado, fomos convocados para a primeira reunião que ocorreria no dia 18 de julho de 2018, momento em que faríamos uma eleição interna para definir coordenador/a e vice-coordenador/a do curso. Minha expectativa era que uma professora do curso, que já acumulava alguma experiência administrativa, assumiria a coordenação e eu, sem bagagem nesse

campo, ficaria como vice-coordenador para aprender este novo ofício e, no próximo mandato, poderia assumir a coordenação, já com a expertise necessária ao cargo.

Mas a minha expectativa não se materializou e, após discussões, eu e a professora Rosilda Arruda Ferreira fomos eleitos, por unanimidade, como coordenador e vice-coordenadora, respectivamente. Após a eleição, solicitei aos membros que minha posse fosse postergada para o início de agosto, em função da necessidade de me apropriar, minimamente, do terreno no qual passaria a pisar, sem me afastar da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Confesso que não demorei muito para me inteirar da gestão do curso e isto se deve, em grande medida, à parceria com a professora Rosilda, às contribuições/orientações dos/as colegas coordenadores/as de curso que compartilharam suas experiências/vivências comigo e ao apoio dos/as servidores/as técnico-administrativos/as do CCAAB. Destaco aqui o profissionalismo/acolhimento/socorro dos/as professores/as coordenadores/as Deoclides Ricardo, Leila Longo, Letícia Rezende, Liniker Fernandes, Matheus Quintela, Moacyr Serafim, Priscila Furtado e Yuri Caires.

Sem pormenorizar, a LICBIO me proporcionou uma experiência profissional administrativa riquíssima, repleta de desafios e novas aprendizagens/vivências. Entra estas, sublinho a aproximação com discentes e docentes do curso, a administração de conflitos/embates inerentes ao convívio universitário, o manejo de aspectos documentais que incidem sobre a coordenação e a participação na tomada de decisão em outras esferas institucionais, como o Conselho Diretor, a Câmara de Graduação e o Conselho Acadêmico.

Entre as realizações do grupo que compôs o colegiado da LICBIO junto comigo, cabe destacar algumas: (i) Idealização e implementação do Plano de Trabalho Anual do Colegiado /2019; (ii) Estabelecimento de comissões de trabalho dentro do colegiado com a finalidade de torná-lo um órgão mais propositivo; (iii) Regularização

do fluxo de processos eletrônicos; (iv) Divulgação, em redes sociais, sobre eventos associados à LICBIO; (iv) Realização da I e II Semana de Integração Acadêmica LICBIO, com atividades formativas voltadas a docentes e discentes; (v) Participação efetiva no processo de revisão das Resoluções de TCC, ACC e Estágio, relacionadas ao novo PPC do curso; (vi) Organização, junto ao Curso de Gestão de Cooperativas e à PROGRAD, da Oficina de Avaliação da Aprendizagem: um olhar a partir dos saberes e práticas docentes.

A minha atividade na coordenação da LICBIO foi abreviada no final de novembro de 2019, antes do término do mandato de dois anos, em virtude de um convite da Pró-Reitora de Graduação, professora Karina de Oliveira Santos Cordeiro, para assumir a Coordenação de Ensino e Integração Acadêmica (CEIAC) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Iniciei este novo trabalho administrativo no dia 26 de novembro de 2019 e permaneço nele até o presente momento. Avalio que estas vivências em cargos de gestão ampliaram, e muito, meu olhar sobre a UFRB como Instituição de Ensino Superior, pública e gratuita, que tem contribuído para modificar a difícil realidade de muitos/as baianos/as, historicamente excluídos/as deste nível de escolaridade.

Considerações finais

Ao longo dessas páginas fiz um recorte da minha caminhada na LICBIO, desde a chegada ao curso até o presente momento. Se alcançou esta página, meu/minha querido/a leitor/a, avalio que poderá pensar, junto comigo, a resposta para a questão colocada no título do capítulo: Um estranho no ninho?

Não pretendo redigir aqui a resposta para esta pergunta/provocação, pois, para mim, é um exercício sem sentido. Prefiro deixar que cada leitor/a tire as suas próprias conclusões sem interferências. Nesse momento, a atitude mais coerente para mim é deixar que

vocês redijam, em seus cérebros relativísticos (NICOLELIS, 2020), as considerações finais sobre este capítulo, do jeito que julgarem mais adequado.

Também gostaria de registrar, em sintonia com as posições sustentadas por Silva, Ribeiro e Oliveira (2018), que me compreendo como um professor que vem construindo conhecimentos por meio das reflexões sobre minhas ações, indagando-as diariamente e elaborando narrativas para lidar com as mesmas. Conseqüentemente, esses “são conhecimentos situados na ação, nas decisões e nos juízos feitos [...], adquiridos por meio da experiência e da reflexão [...]” (SILVA; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2018, p. 641) sobre minhas práticas, inclusive na LICBIO.

Não poderia deixar de agradecer a todos/as os/as discentes e docentes da LICBIO que, de diferentes maneiras, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. São incontáveis as lições [...]. Para finalizar este capítulo, vou utilizar uma mensagem do eterno Raul Seixas, extraída de seu clássico “Por Quem Os Sinos Dobram”: “Coragem, coragem, se o que você quer é aquilo que pensa e faz. Coragem, coragem, eu sei que você pode mais” [...].

Referências

ANDRADE, M. A.; RIBEIRO, G.; Teixeira, M.C. O uso de mapas conceituais em uma sequência didática sobre o corpo humano: contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 4, n. 2, p. 1-14, 2014.

ANDRADE, M. A. S.; RIBEIRO, G.; TEIXEIRA, M. C.; ALMEIDA, R. O.; ASSUNCAO, T. Possibilidades para uma educação em ciências sócio-politizadora: estágio supervisionado como cenário. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, v. 7, p. 5495-5506, 2014.

ANDRÉ, C. Phrenology and the Rwandan Genocide. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 76, n. 4, p. 277-282, 2018.

ANDRÉ, C.; ANDRÉ, L. Lampião, Lages, Lombroso: the autopsy of the bandit king of the Brazilian backlands. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 77, n. 1, p. 55-59, 2019.

AUSUBEL, D. **Aquisição de retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2003.

BALL, D.; FEIMAN-NEMSER, S. Using Textbooks and Teachers' Guides: A Dilemma for Beginning Teachers and Teacher Educators. **Curriculum Inquiry**, v. 18, n. 4, p. 401-423, 1988.

BAVISKAR, S.; HARTLE, R.; WHITNEY, T. Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. **International Journal of Science Education**, v. 31, n. 4, p. 541-550, 2009.

BESSA, J. C. Uma análise de orientações sobre revisão e reescrita de textos científicos no universo digital. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e225576, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MEC/CNE/CES. Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. CNE. Parecer CNE/CES 1.301/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRAZIL, T. K. (org.). **Catálogo da fauna terrestre de importância médica na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2010.

BRITO, D. A.; RIBEIRO, G.; SILVA, P. P. Integrando saúde e educação: uma experiência sobre o HPV no município de Cruz das Almas-BA. **Revista extensão**, v. 17, p. 25-32, 2020.

CLÉMENT, P. Didactic transposition and KVP model: conceptions as interactions between scientific knowledge, values and social

practices. *In: ESERA Summer School, 2006. ESERA Summer School: programme & synopses*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2006. p. 9-18.

FERREIRA, D. R.; RIBEIRO, G.; SILVA, P. P. (Re)construindo conceitos para a sexualidade na Educação em Ciências. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 79-94, 2019.

KESSEY, K. **Um estranho no ninho**. São Paulo: Record, 2009.

LADISLAU FILHA, C.; RIBEIRO, G. The approach to sexuality in PNLD textbooks: a focus on STI/AIDS and condoms. **Ciência & Educação**, v. 22, n. 3, p. 773-788, 2016.

LAMBE, J. Memory Politics: Psychiatric Critique, Cultural Protest, and One Flew Over the Cuckoo's Nest. **Literature and Medicine**, v. 37, n. 2, p. 298-324, 2019.

LOPES, E. R. N.; RIBEIRO, G.; SILVA, M. L. Conhecimento, percepções e condutas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental frente à obesidade infantil. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 8, p. 97-114, 2013.

MOITA, F. M.; ANDRADE, F. C. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.

NICOLELIS, M. **O verdadeiro criador de tudo**. São Paulo: Planeta, 2020.

OLIVEIRA, G. V.; RIBEIRO, G. Sexualidades: reflexões sobre uma ação nos anos finais do ensino fundamental. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, v. 7, p. 2661-2673, 2014.

ORLANDI, E. **Paráfrase e Polissemia**: a fluidez nos limites do simbólico. *RUA*, v. 4, n. 1, p. 9-19, 1998.

PEREZ, D. *et al.* Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

RIBEIRO, G. **História da ciência e aprendizagem significativa.** Um estudo de caso no ensino da anatomia humana. 2017. 517 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

RIBEIRO, G.; COELHO DA SILVA, J. A relevância da História da Ciência para o Ensino de Ciências: elementos introdutórios. **Revista Acadêmica GUETO**, v. 9, n. 1, p. 12-25, 2017.

RIBEIRO, G.; COELHO DA SILVA, J. A imagem do cientista: impacto de uma intervenção pedagógica focalizada na história da ciência. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, p. 130-158, 2018.

RIBEIRO, G.; COELHO DA SILVA, J. Discutindo o Processo de Criação Científica por meio de uma Abordagem Histórica da Anatomia Humana em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 67-94, 2019a.

RIBEIRO, G.; COELHO DA SILVA, J. Replicação de uma Experiência Histórica em Anatomia Humana: o papel da experiência de William Harvey a favor do movimento circular do sangue. **História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces**, v. 20, p. 725-737, 2019b.

RIBEIRO, G.; COELHO DA SILVA, J. Abordagem histórica do sistema circulatório humano: o valor educativo pelo olhar dos alunos de Ciências Biológicas. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 4, p. 945-965, 2019c.

RIBEIRO, G. *et al.* Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças da rede pública de ensino da cidade de Cruz das Almas, Bahia. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 37, p. 9-19, 2013.

RIBEIRO, G. *et al.* Sexualidade nos livros didáticos: análises e proposições baseadas em aspectos imagéticos. **Revista Eletrônica Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12, n. 1, p. 99-122, 2019.

RIBEIRO, G.; OLIVEIRA, I. C.; SILVA, M. L. É possível romper com a frieza do ensino de Anatomia Humana? **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 6, n. 3, p. 45-53, 2011.

SANTOS, W. L.; MORTIMER, E. F. Tomada de Decisão para Ação Social Responsável no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SILVA, P.; RIBEIRO, G.; OLIVEIRA, A. Quem somos nós? Reivindicando um construto para as identidades docentes. **Cadernos de Educação -UFPEL**, v. 54, p. 63-80, 2016.

SILVA, P.; RIBEIRO, G.; OLIVEIRA, A. O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vidas de professoras(es)? **Pró-Posições**, v. 29, n. 3, p. 640-660, 2018.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 73-102.

SOUSA, P. R.; SOUSA, I. R.; QUEIROZ, B. F.; BRAGA, K. L.; MOURA; M. C.; OLIVEIRA, F. J.; COSTA, A. S. Indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 32, p. e938, 2019.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. Cidadania, relações étnico raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZOHAR, A.; DORI, Y. Introduction. *In*: ZOHAR, A.; DORI, Y. (orgs.). **Metacognition in Science Education: trends in current research**. Dordrecht: Springer, 2012, p. 01-19.

A palingenesia de histórias de vidas

Deivide Garcia da Silva Oliveira

Introdução

Neste capítulo de relato de experiência, temos por objetivo refletir sobre e descrever criticamente o cenário de mútua contribuição e crescimento entre a UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) e o autor deste texto no período entre 2014, quando do ingresso na referida instituição, até 2021, momento em que este trabalho ganha forma. Dentro desse objetivo geral, há também objetivos mais específicos, como incluir a relevância dos discentes nesse processo, sem os quais o relato ficaria incompleto. Cabe ainda destacar que este relato é uma versão compacta do período relatado, logo, muita coisa importante cedeu espaço para aquilo que, nesse momento em que escrevo, julgo ser mais relevante para este texto, por propiciar ligação com outros itens ou, simplesmente, porque é o que momentaneamente consegui lembrar. Como conclusão, ficará claro que o crescimento mútuo (do autor e da UFRB) foi enorme, para além do esperado em 7 anos. Quiçá se poderia dizer que foi dez vezes mais, setenta anos em sete.

A UFRB é uma instituição extremamente nova, com certidão de nascimento datada de 25 de julho de 2005. Uma pessoa jurídica nascida com vocação para o educar. Mas, como todo organismo com tal vocação, nascida para o progresso, logo, também, para o aprender. E como todo organismo é também palco do seu próprio ecossistema, a UFRB se tornou, em 2014, um sinônimo de incertezas para mim, um organismo recém ingresso. Eu, um professor já concursado, acostumado com instituições bem mais antigas, especulava sobre

quais caminhos a UFRB trilhava, como poderíamos crescer juntos; eu também um jovem educador, ainda em processo de doutoramento, aliás como muitos docentes ligados à UFRB na época. Claro, havia também educadores ligados ao período pré-UFRB, que era uma parte da UFBA, os quais se mantiveram ligados à instituição quando do seu florescer numa outra IES (Instituição de Ensino Superior).

Não muito tempo depois de vinculado à UFRB, ficou evidente que nossa instituição tinha grandes desafios, mas também os potenciais típicos de uma universidade recém-nascida, ou seria melhor dizer transformada? Desafios atrelados à era pré-UFRB combinados com aqueles próprios da UFRB.

Os anos de 2015 e 2016

Desafios podem trazer oportunidades. Desse modo, também delimito minha carreira entre pré e pós-ingresso na UFRB, assim como meus desafios pessoais e profissionais. Um deles foi impactar na pesquisa e na formação discente e docente da UFRB.

Ao chegar na UFRB criei um grupo de pesquisa, algo que, na Área de Conhecimento 11, em que estou alocado, fui o segundo docente a realizar. O primeiro grupo de pesquisa foi criado em 2011, e o meu, em 2015⁶. Um dos diferenciais do grupo criado era contribuir para a realidade local, regional e nacional, promover uma formação filosófico-política, além de cobrir temas de pesquisa inexplorados na UFRB, visando ofertar vagas do grupo para públicos sub-representados para investigar ciência, educação científica e filosofia da ciência dentro de uma universidade de perfil afrobrasileira como a UFRB, e dentro de um país ainda com desafios de muitos preconceitos a serem superados. Nesse contexto, abrimos as primeiras vagas para tal público, tendo em vista uma formação politicamente reflexiva,

6 Cf.: <https://www.ufrb.edu.br/ppgci/grupo-pesquisa-20>. Link acessado em 08 de janeiro de 2021.

epistemicamente qualitativa e humanitariamente consciente do nosso lugar como sujeitos sociais e do que fazer a partir disso.

Após um período de estudos, contatos e trabalhos, consegui reunir em 2015 alguns membros, com reuniões semanais, mesmo sem uma sala apropriada para reuniões. Em 2016, registrei o grupo de pesquisa – que já estava em andamento⁷. Um grupo de pesquisa formado por mulheres, algumas delas mães, negras, estudando tópicos considerados ‘difíceis’ e, ainda, novos para a UFRB. Essa me parece uma questão a destacar, uma vez que apenas 26% de todos os estudantes de doutorado no Brasil são mulheres (ARAÚJO, 2019), número este que, definitivamente, lutamos para aumentar.

No grupo, pesquisamos questões que não apenas se faziam urgentes no cenário regional, mas, em especial, nacional e internacional. O grupo de pesquisa Filosofia, Ciências e Educação Científica (G-Efficientia, carinhosamente apenas ‘G’) se dedicava a projetar a UFRB, e seus alunos e membros, com debates, congressos, pesquisas em torno de questões vibrantes e contemporâneas, a exemplo da famosa ‘crise no ensino de ciências’, seus condicionantes e suas soluções, e das questões relativas às contribuições da filosofia da ciência para a ciência e para o seu ensino. Estas são questões que, em variados graus, ligam a realidade local à internacional, tudo amplamente documentado na literatura, nas revistas e em livros especializados (GERARD, 2003). Ainda, essas questões, apesar de terem sido consolidadas desde a década de 1980, eram um ponto carente de pesquisa e também de ensino a ser preenchido na UFRB, em especial para o curso de Licenciatura em Biologia em que leciono.

Os anos de 2015 e 2016 foram anos de renascimento da vida acadêmica de alguns discentes (segundo palavras de discentes do grupo) que, durante seu ingresso no grupo, conseguiram avançar na

⁷ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9094403542906083>. Link acessado em 08 de janeiro de 2021.

inserção e qualificação da pesquisa acadêmica, a exemplo de vários eventos e inclusive na promoção e organização deles. Ademais, uso o termo 'renascimento' (*palingenesia*) porque, além de outros casos, tivemos discentes já graduadas que retornaram para a UFRB em busca de complementar sua formação com uma licenciatura, mas que só teriam, de fato, se encontrado com o curso ao ingressar no 'G', o que abriu-lhe portas para o mestrado após a conclusão da segunda graduação.

Além disso, durante a graduação, uma das discentes, por exemplo, iniciou a pesquisa sobre história das ciências no ensino de ciências, algo pouco ou raramente visto na UFRB até então, mas de enorme importância para a área de Ensino de Ciências (MATTHEWS, 1992). A mesma aluna, para aprofundar-se no debate, foi monitora da disciplina Filosofia da Educação, participou das leituras de vários textos e livros durante os encontros do grupo, escreveu resumos e os apresentou em encontros acadêmicos.

Essas participações e apresentações, segundo relato da mesma, contribuíram para o seu crescimento pessoal e acadêmico no sentido de uma formação investigativa, docente, profissional, consciente. Mas também refletiram na formação humanitária e individual, aprendendo sobre uma relação mais crítica com a ciência, com a sociedade e com as implicações sobre a diversidade cultural. Tais ações possibilitaram uma mudança e uma revisão de pensamentos e atitudes. Obviamente, por ser mulher, negra e mãe, essa aluna, pela mera presença em certos espaços, já promovia, simultaneamente, tanto uma inspiração como uma abertura para outros discentes da UFRB.

Na formação docente, o 'G' contribuiu para o aprendizado de muitas alunas sobre as demandas, dificuldades e possíveis ações que puderam realizar de maneira consciente, orientando as próprias práticas pedagógicas com uma preparação mais adequada para

atender às exigências da educação em ciências, atualmente. Algo muito evidente é a necessidade de entender que qualquer ensino de ciências, para que seja um ensino crítico, tem a necessidade de incluir disciplinas como História e Filosofia das Ciências, o que é algo largamente documentado na literatura, mas que, certamente, a UFRB tem muito a avançar (DE JESUS; DA SILVA OLIVEIRA; QUEIROZ; SILVA, 2020; PÉREZ; MONTORO; ALÍS; CACHAPUZ; PRAIA, 2001; SASSERON; DE CARVALHO, 2016).

Com o intento de chamar a atenção da comunidade da UFRB e do seu entorno para essas investigações e possibilidades, propusemos a criação de projetos de pesquisa e de projetos de extensão, e, no mesmo ano de 2015, o 'G' conseguiu reunir um número, sempre pequeno, mas determinado, de discentes e formalizamos um projeto de evento nacional. O 'G' trabalhou, pesquisou, contatou docentes de fora da UFRB, tudo isso sem recurso financeiro para passagens, hospedagens e alimentação para os convidados. Tudo custeado com recursos próprios. O evento foi bem-sucedido, reuniu mais de cem discentes. Debates com professores convidados internos e externos as pesquisas sobre a natureza, o meio ambiente e a própria Ciência. As discentes do grupo também apresentaram parte de suas pesquisas, a exemplo da questão sobre o método científico.

O ano de 2016

Em 2016, dado o sucesso do primeiro evento do 'G', realizamos o segundo evento, já com convidados estrelas da filosofia. Os professores Osvaldo Pessoa, do Departamento de Filosofia da USP, e Júlio Vasconcelos, do Departamento de Filosofia da UEFS, aceitaram o convite de palestrar na nossa querida UFRB, refletindo sobre temas importantes e atuais.

Na ocasião, o professor Osvaldo nos questionou sobre a filosofia do futuro, e o professor Júlio, sobre a relação entre o

ensino de ciências e a história e a filosofia das ciências. O encontro conseguiu imprimir na UFRB uma marca de altíssima qualidade de debate. Também conseguimos reunir mais de cem discentes outra vez, atraindo docentes do *campus* de Cruz das Almas e também de outras cidades, além de alunos e docentes de outras instituições. O grupo de pesquisa se fortaleceu, e alguns docentes e discentes que assistiram à palestra manifestaram interesse no 'G'.

As discentes do 'G' estavam estimuladas diante do sucesso do evento e da coesão interna do grupo, ganhando reconhecimento interno e noutros *campi* da UFRB. Em seguida, as 'meninas do G' (como elas mesmas se nomearam carinhosamente) começaram a apresentar seus trabalhos em eventos locais e regionais. A coesão e a harmonia do grupo já não se expressavam apenas nas reuniões nos prédios da UFRB, mas em todos os eventos em que passaram a se apresentar, pois elas iam juntas.

Algumas vezes, todas apresentavam no mesmo evento; noutras, iam juntas para prestigiar a *membra* que se apresentava, sempre num espírito de muito companheirismo e comprometimento, fruto do empenho do coordenador do grupo, do interesse delas no trabalho e em temas e das oportunidades abertas. Como verbalizado por elas, essa relação as ajudou não apenas em sua vida acadêmica, mas também em sua vida pessoal, principalmente para uma das *membres* que encontrou no grupo apoio também para superar o luto de um ente querido e outras adversidades.

Nesse interstício, ainda transcorria minha pesquisa de doutorado, a qual se iniciara de uma forma e num tema específico, mas que foi afetada pelas pesquisas feitas após o ingresso na UFRB, motivadas por questões surgidas na interação com o 'G' e com todos os discentes das disciplinas ministradas por mim. Entre tais disciplinas, a Filosofia da Educação, que até então não possuía um professor efetivo com formação na área.

Obviamente, a UFRB desejava se especializar ao promover tal concurso. Com o ingresso de um professor formado em Filosofia, foi possível abrir projetos de monitoria para a disciplina, remunerada e não remunerada, e projetos de extensão e pesquisa muito mais focados em temas e bases próprias. Tudo isso quase que durante todos os anos, desde que cheguei à UFRB. Um exemplo disso foram os projetos de Iniciação Científica realizados de 2016 em diante e os projetos PIBEX. Ou seja, a contribuição entre a UFRB e minha pesquisa era uma via de mão dupla, e o doutorado em andamento não seria uma exceção.

Ainda em 2016, fui convidado para palestrar no Uruguai acerca do meu tema de pesquisa, gerando um livro e, assim, ajudando na projeção da UFRB e do CCAAB (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas) na América Latina, de modo relacionado a filósofos e temas pouco ou ainda inexplorados na nossa instituição. Essa aproximação se manteve firme e, atualmente, ainda rende frutos, como a parceria em projetos.

Finalizar o doutorado era também um desafio a ser enfrentado, pessoal e profissionalmente. Dar aula na UFRB, pesquisar, tomar parte em questões administrativas, como o colegiado, e ainda dar seguimento a uma pesquisa de doutorado em meio a tudo isso. Quem precisou fazer um doutorado e trabalhar desse modo sabe as pedras do caminho, mas que, certamente, foram usadas para formar o alicerce sólido do crescimento das pesquisas na UFRB e, também, pessoal. Foram anos de enormes desafios, somados aos do cotidiano da UFRB que, como informei antes, era promissora, mas tinha muito por criar, mudar, muito por romper. Ao que parece, ainda estamos tentando.

Nesse sentido, um dos pontos a ser criado veio de minha pesquisa sobre as relações entre a filosofia de Paul K. Feyerabend e a questão da autonomia e do entendimento no ensino de ciências. Os

problemas da autonomia, suas implicações e relações com história, filosofia e ensino são muitos, a exemplo do debate entre formas de conhecimento não-científicas em aulas de ciências ou do próprio objetivo de ensinar ciências, algo que pode ser explorado a partir de Feyerabend desde a década de 1960. A UFRB, que ensaiava seus primeiros passos na questão, também enfrentou um desafio: precisava abrir-se para tal problema, debater. Adianto que esse é um trabalho ainda em andamento e longe do fim (se é que há um).

O ano de 2017

O 'G' e eu trabalhamos e, ainda em 2017, avaliamos que seria o momento de levar fisicamente o 'G' para outros *campi*. Promovemos nosso primeiro minicurso no *campus* da UFRB em Santo Amaro. O evento foi realizado de maneira a introduzir discentes de outros *campi* no tema, expandindo as questões de pesquisa do 'G' para outros lugares além de Cruz das Almas.

O minicurso foi muito bem recebido e despertou bastante interesse, além de publicação em anais. Por isso mesmo, fui convidado para um outro minicurso no *campus* de Feira de Santana. O 'G' compareceu e contribuiu para as pesquisas e os debates do evento no local. Não menos relevante foi nossa integração com o CETENS em outros projetos, como no projeto de pesquisa promovido por um dos docentes do centro em mote.

Em meados de 2017, com a ajuda de todos esses debates, e apesar de várias questões que tornaram o caminho mais tortuoso, defendi minha tese pela UFBA. A partir de então, ficou mais clara a necessidade de ainda ir mais fundo na tese, dado que a UFRB também tinha muito por avançar no tema. Assim, aproveitamos que os ânimos do grupo estavam ainda mais altos, com a defesa da tese, para dar seguimento às pesquisas, realizar divulgação e exploração

do tema dentro da UFRB e fora dela, além de iniciar a escrita de TCC das discentes que pretendiam concluir sua graduação em 2018.

Também era tempo de entender melhor o funcionamento da UFRB como um lugar administrativo, algo que precisa ser mencionado e refletido. Assim, em 2017, logo após a conclusão do doutorado, fui eleito para a coordenação do curso. Essa foi uma experiência com muitos aprendizados.

Primeiro, é fundamental entender as questões mais mundanas que envolvem a coordenação de curso e, em seguida, as questões administrativas e pedagógicas. Na época, a coordenação envolvia a remuneração pela atividade, assim como pontuação útil para ser contabilizada na progressão de carreira. Porém, aparentemente, tais retribuições não conseguiam atrair o mínimo de atenção dos docentes para a função. Aliás, no arrepio de muitas outras atividades administrativas, a coordenação de curso era relativamente pouco desejada por docentes, ao menos no nosso caso do curso de Licenciatura. Por quê? Certamente, cada docente saberá dizer suas próprias razões.

No meu caso, pelo acúmulo de situações que, no conjunto, tornam a tarefa ao mesmo tempo solitária e profissional, e pessoalmente sacrificante. Somam-se a isso os aspectos pedagógicos, em que pese a estrutura de alocação de docentes por Área de Conhecimento, tornando ainda mais difícil acompanhar e promover debates e até mesmo palestras.

Ainda assim, em 2017, como coordenador e após conversa em colegiado, foi possível promover um evento de extensão, de novo sem recursos, que contou com a presença de ilustres pesquisadores da área de ensino de ciências e de questões sociocientíficas, como os professores Ney Nunes Neto e Dália M. Conrado. Ambos, por falta de recursos, não puderam ser recebidos num hotel devidamente e, por isso, os alojei modestamente em minha residência para viabilizar

à UFRB um momento ímpar sobre o tema: “Educação Científica para a cidadania crítica: contribuições da epistemologia, da filosofia moral e da pedagogia”.

O evento contou, no dia, com a organização e o suporte massivo dos integrantes do ‘G’, ao ponto que, pelas horas dedicadas, acabaram se integrando ao quadro de organizadores do evento. Este foi outro grande sucesso em números e resultados posteriores. Novos discentes começaram a pesquisar o tema, outros docentes também se engajaram no debate e outros, ainda, se sentiram mais motivados a prosseguir.

Como coordenador, profissionalmente foi possível aprender, entender e me sensibilizar ainda mais com as dificuldades de quem ocupa esse cargo, com os problemas dos discentes e com o que se poderia fazer para agilizar os processos, melhorar o fluxo, solucionar as demandas. Dentre as questões de que mais me orgulho por ter contribuído no cargo, junto com meus pares de colegiado da época, cabe ressaltar a orientação criteriosa, com base curricular, do processo de seleção de bolsas para o PIBID. Com isso, tornamos o processo de seleção mais impessoal e eficiente.

Uma outra questão levantada como bandeira da coordenação foi o reforço de observância do aspecto de afinidade formativa do docente para orientação de trabalhos de conclusão de curso e seus temas. O mesmo foi recomendado quanto à composição das bancas de conclusão de curso, seguindo a legislação, mas respeitando a autonomia docente. Essas foram duas grandes bandeiras que, acreditamos, tanto no aspecto administrativo, quanto no pedagógico, proporcionaram ao curso progredir ainda mais e promover maior qualidade para a UFRB. Não ao acaso, cabe agradecer aos membros que colaboraram com o processo.

Voltando para as pesquisas, publicamos, no final de 2017, nosso primeiro artigo coletivo do grupo, “Ciência e senso comum:

Boaventura e as críticas à visão Bachelardiana” (2017), numa revista, na época, no quarto lugar de qualificação da Capes (B2), Kínesis (Marília). Só para se ter uma ideia do impacto do artigo, apenas em 2020, que foi quando se iniciou a escrita deste capítulo que agora vocês estão lendo, o referido artigo teve quase dois mil *downloads* na página da revista.

Em 2018, um outro artigo, fruto do trabalho do ‘G’, que tratava dos aspectos de filosofia e história das ciências, foi publicado de forma a refletir sobre como casos paradigmáticos da ciência são esclarecedores para propósitos educacionais. Definitivamente, a UFRB estava marcando presença nas revistas e nos encontros quanto aos temas de pesquisa que concernem ao ‘G’. Ademais, todos os integrantes do ‘G’ estavam em pleno vapor, engajados em publicação e na apresentação de suas pesquisas em congressos e anais. A UFRB, via o ‘G’ e sob minha orientação, se junta aos outros esforços para inserção de mulheres, mulheres negras, mães, mães solo, nordestinas, produzindo pesquisas de qualidade, com o diferencial agora de ser dentro das áreas de filosofia da ciência e ensino de ciências, na região e nacionalmente.

Certamente, esse foi um passo grande tanto para a UFRB quanto para cada um de nós individualmente, inclusive de enorme aprendizado para o professor, que acompanhou de perto as angústias e lutas das discentes, os aconselhamentos pessoais, as dores, as alegrias.

Os anos de 2018 e 2019

No início de 2018, alcançamos algumas conquistas fabulosas que viabilizaram sedimentar alguns dos nossos objetivos como grupo, como professor da UFRB e como servidor público, a saber, fazer a diferença nas formações e na vida dos discentes, para além do papel exercido no dia a dia da sala de aula.

Duas discentes do 'G' concluíram sua graduação e, simultaneamente, no dia da formatura, já sabiam de sua aprovação em programa de mestrado Qualis 5 da Capes, algo estatisticamente incomum no nosso curso e na universidade (ARAÚJO, 2019). Tratou-se de duas conquistas para o grupo, que agora, mais do que nunca, oficializava seu avanço, sua relevância de pesquisa e as estratégias formativas como direções tomadas corretamente.

Vale dizer que não menos relevante é o impacto do consciente coletivo dos(as) demais discentes da UFRB ao testemunharem que havia vida após a graduação, e que eles(as) tinham capacidade para tal. Logo, também se tratava de mudança na vida das pessoas fora do grupo, pois estimulava aos alunos da UFRB a seguirem os mesmos passos, provando para eles que era possível sim, se alçarem para novas altitudes. Estar no interior do Nordeste, ser pobre, negra e mulher (ou de qualquer outro gênero) não eram mais, por si sós, fatores determinantes de futuro, carreira e vida para as meninas do 'G' e, por extensão, para a comunidade da UFRB

Obviamente, há que se reconhecer que inúmeros outros fatores dificultam e que podem limitar tais conquistas. Não se pode abraçar a ingênua ideia de meritocracia, e o grupo tinha consciência deste debate e dos desafios. Para as meninas do 'G', o futuro era, em algum sentido, uma porta possível, ao menos enquanto havia bolsas de pesquisas, como havia na época. O cenário atual é significativamente diferente e mais difícil para grupos socioeconômicos vulneráveis.

Em meados do mesmo ano, em razão de algumas questões, me foi possibilitado o afastamento para pós-doutorado. Paralelamente, chegou ao fim a minha contribuição como coordenador do curso. Com enormes dificuldades, muitas negociações e esforço, foi possível me afastar para o ano sabático na Universidade de Pittsburgh (na época a melhor do mundo para Filosofia) e na Universidade de York.

Entre meados de 2018 e 2019, desenvolvi uma longa pesquisa com desdobramentos e frutos ainda sendo colhidos em 2020 e 2021

(OLIVEIRA, 2021b). O tema da pesquisa, apesar de se dirigir para a noção de experiência científica a partir de Feyerabend, possuía uma série de ramificações que permitiram explorá-la em conexão com a educação científica, algo de enorme interesse para a UFRB.

Por exemplo, o pluralismo científico e a complexidade do fenômeno científico como base empírica para a construção de uma educação científica mais crítica. Algumas perguntas-chave seriam: o que é um fato? Como ensinar teorias científicas se suas evidências não possuem a firmeza que creditamos usualmente? Quais as razões disso? Essas e outras questões foram elencadas e investigadas.

Durante esse período foi possível, entre outras coisas, ministrar uma palestra sobre essas pesquisas em Pittsburgh e outra na Universidade Brock, a convite do Departamento de Filosofia, e uma terceira na Universidade de Toronto, com grandes estrelas da filosofia da ciência. Obviamente, o nome da UFRB foi destacado nesses lugares. O Brasil e a Bahia faziam pesquisa de qualidade também em filosofia da ciência e em educação científica, e minha pesquisa era 'mais uma apenas' a se juntar ao montante de docentes que, em condições muito adversas, ainda promovem suas instituições e seus países nos lugares de mais alto nível de pesquisa, em todas as áreas.

O período, ademais, rendeu a escrita de um artigo de quarenta laudas, apresentado ao grupo interno de pesquisadores internacionais em Pittsburgh, que foi fonte para a produção de três artigos, vários eventos internacionais e nacionais, além de encontros e parcerias com os maiores especialistas do mundo em Feyerabend, em Lisboa.

Do ponto de vista da pesquisa, vários foram os frutos, tais como artigos originados do texto resultante do período sabático que foram publicados em revista A2, B1 (OLIVEIRA, 2021a; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2021) e um artigo que foi publicado em 2020, relacionando a necessidade de filosofia e história das ciências em

cursos de ciências. O texto “Sobre o lugar da filosofia no ensino de ciências” (2020), publicado numa revista A3, explora diversas tentativas de minar a disciplina Filosofia ao longo da história da educação brasileira, ao menos desde 1942 até a nova LDB, e como, desde então, o destaque para disciplinas de ciências tem crescido em detrimento de outras disciplinas, em especial a Filosofia. O que argumentamos no texto é que não há a possibilidade de um ensino de ciências de qualidade, engajado e harmônico com a literatura e as práticas de especialistas se retiramos e minamos a Filosofia de dentro das disciplinas de ciências.

Como bem alertava Feyerabend (1975) desde a década de 70, repetindo na década de 90, “o aumento da separação entre história, filosofia da ciências e ciências é em si uma desvantagem e deve ser encerrada no interesse destas três disciplinas” (FEYERABEND, 1993, p. 34, tradução minha). Tal viés é compatível com os interesses de pesquisa do ‘G’ desde 2015 e, logo, corrobora a necessidade de ajustar até mesmo o currículo de graduações e de disciplinas escolares, algo que a literatura tem alertado sistematicamente desde a década de 1980.

Nesse sentido, o benefício do ano sabático para o docente, é claro, mas também para a UFRB, e o enriquecimento do debate que se necessita continuar a fazer é incontestável. Naturalmente, a UFRB e nossa região precisam continuar a dar atenção a esses aspectos, e a instituição tem muito por caminhar nessa direção.

Em meados de 2019, após o retorno do período sabático, a Universidade de Lisboa promoveu um evento internacional sobre Feyerabend, Bachelard, Mach e Polanyi, sendo que, dos quatro autores, três eram comumente trabalhados no ‘G’. Isso naturalmente indica o que falamos inicialmente sobre nossas pesquisas estarem sintonizadas com os cenários nacional e internacional. Assim, após uma rigorosa seleção, a UFRB, via o ‘G’, se juntou ao seletivo grupo de pesquisadores internacionais dedicados aos referidos autores.

Cabem dois destaques: o primeiro é que, por meio de seus órgãos (PROPAEE), a UFRB apoiou financeiramente a viagem de uma das discentes, sem o que seria impossível tal empreitada; o segundo é que o evento contava com a presença de pesquisadores predominantemente europeus, homens, brancos e (pós-)doutores, tornando-se um marco para as 'meninas do G', mulheres latinas, brancas e negras, nordestinas, que ocupavam esse lugar.

O evento que, ademais, rendeu um livro de resumos e a submissão de publicação dos trabalhos completos em revista a ser provavelmente publicada em 2022, enriqueceu nossas propostas e estimulou alunos que, via rede social, acompanhavam as atividades do 'G'. Com isso, outra vez, foram projetados no cenário internacional a UFRB e o *campus* de Cruz das Almas.

Aliás, cabe dizer que o 'G' também aderiu às redes sociais desde 2018. Assim, em 2019, quando da realização do evento em Lisboa, uma série de registros das atividades foi feita no Instagram e no Facebook do grupo (Instagram: @g.efficientia). As páginas do grupo possuem o intento de divulgar nossas pesquisas, atividades, conquistas individuais e do grupo, além de, quando necessário e socialmente demandado, se posicionar contra ilegalidades de modo filosófico, científico e humanitário.

Ao dar visibilidade a nossos estudantes, demos visibilidade, espaço e identidade a pessoas de fora da universidade que possuem perfil etnográfico, social e econômico semelhante ao das *membras* do grupo. Lembremos que o 'G' existe dentro de uma universidade com um perfil de grandes desafios econômicos e sociais. Assim, crianças e adolescentes, ao olharem para uma foto do evento, em Lisboa, na conta do Instagram do 'G', contendo apenas pessoas brancas, acabam por se identificar com mulheres negras e nordestinas que são *membras* do 'G'. Essa constitui uma representação com força enorme de mudança e esperança, ao menos assim desejamos.

Ainda em 2019, uma terceira discente do 'G' ingressou no mestrado Qualis 5 da Capes, e as duas discentes do 'G' que já estavam no mestrado conseguiram aprovação para o doutorado Qualis 5 da UFBA e Qualis 6 da UNESP. De fato, não há dúvidas de que os temas de pesquisa do 'G' mostram ser uma necessidade tanto para o cenário local quanto para o nacional e o internacional.

O único problema é este: como impulsionar esse aspecto ainda mais dentro da UFRB? A instituição tem muito a avançar nesse tópico. Tínhamos planejado, em 2020, dar seguimento com projetos de pesquisa e reuniões, além da inclusão de novos membros e, quiçá, uma disciplina optativa nova, quiçá mais um evento, quiçá um formato diferente de evento ou uma pesquisa com a comunidade interna de docentes das escolas. A pandemia adiou tais planos.

Os anos de 2020 e 2021

Nessa linha, em 2020, quando estávamos prontos para dar seguimento a alguns desses debates, o mundo foi acometido por uma pandemia letal que se agravou rapidamente, paralisando as atividades docentes do ano de 2020. Toda nossa comunidade, discentes, docentes, empregos diretos e indiretos ligados à UFRB foram afetados. Não acredito que houve sequer um docente ou discente que não tenha ficado consternado com a situação que se abateu sobre nós.

A UFRB, na ocasião, apesar do sofrimento, não fugiu ao seu papel comunitário e de integração social. Cursos os mais variados deram suas contribuições em vários aspectos na amortização dos impactos da pandemia. Foram ações que variaram de orientações de higienização, fabricação de álcool em gel (um insumo que se exauriu rapidamente do comércio local) e, não menos importante, contribuição no que tange à pesquisa e à informação da população.

Em meados de 2020, a UFRB abriu convite para uma proposta de livro que refletisse as variadas dimensões e caminhos de crescimento e progresso social, científico, artístico, político e humano, algo com impacto e alcance para além dos limites geográficos do Recôncavo. Na oportunidade, buscamos também agregar valor ao livro com uma proposta de capítulo que representasse o sentimento coletivo. Após avaliação, o texto foi aceito. Trouxemos para a comunidade interna e externa da UFRB a pergunta tão antiga quanto o tempo: de onde viemos e para onde vamos?

Agregamos a esta pergunta o fator da pandemia como aspecto potencial de mudar nosso destino, de refletir acerca de nossas origens, nosso lugar e nossos valores. Aprenderemos e progrediremos com os desafios da pandemia, ou retrocederemos, perderemos conquistas e direitos? Depende do que faremos daquilo que a doença fará de nós. A UFRB também precisava enfrentar tal desafio. Precisava pensar no que fazer com demandas por mais atividades, e assim o fez.

Paralelamente, toda a UFRB foi convidada a ofertar alguma disciplina para um semestre letivo optativo e, porque não dizer, experimental, de aulas à distância. Toda a UFRB se mobilizou para dar à sociedade uma resposta. Cada docente, à sua própria maneira, contribuiu. Eu aproveitei a oportunidade para ofertar ao menos uma disciplina já existente na matriz curricular e, assim, ajudar os alunos a avançarem no curso, mesmo na crise.

Aproveitei, também, para criar uma nova disciplina para o curso de Licenciatura em Biologia, qual seja, Tópicos Especiais em História e Filosofia das Ciências, a qual passou a ser parte das disciplinas optativas do nosso curso. Essa era uma forma de não apenas enriquecer o currículo para os discentes, mas também de abrir um espaço próprio de contato com tópicos que, na UFRB, são comumente vistos apenas dentro das reuniões do 'G' ou em esforços esporádicos de eventuais debates noutras disciplinas.

Vale ressaltar que esse cenário também tem mudado gradativamente, e mais docentes estão se interessando pelo tema. Ao findarmos o ano de 2020, o 'G' alcançou mais duas conquistas para nosso centro: a aprovação de três trabalhos na AFHIC, um dos maiores eventos de Filosofia da Ciência na América Latina, realizado na Colômbia em 2021, e, de novo, sob a liderança do coordenador do 'G'.

Dois trabalhos também foram aprovados no seletivo Workshop *on Paul Feyerabend (1924-1994) – Education for a Free Society*, que aconteceu na Escócia ainda em 2021⁸, mas que, por razões pandêmicas, mudaram para a plataforma digital. Diga-se de passagem, esse evento é parte de um conjunto maior de esforços para celebrar o centenário de Paul K. Feyerabend, encabeçado pela esposa do referido filósofo e seguido por um seletivo grupo de especialistas internacionais no tema, grupo esse do qual sou membro integrante com contribuições ativas e frequentes no referido grupo internacional, além de coordenador de um grupo de trabalho nacional com docentes de várias universidades⁹.

Muito embora 2020 tenha sido um ano difícil, marcado pela pandemia, pela falta de bolsas e pelas consequências não apenas financeiras, causadas por tais contingências, se conseguiu manter o nosso nível de engajamento com a educação, expresso na quantidade e qualidade de palestras e mesas realizadas, e de trabalhos publicados. As disciplinas ministradas no período de pandemia foram bem-sucedidas no seu objetivo. Em especial a optativa que, sendo antes desconhecida pelos alunos matriculados, os cativou e superou suas expectativas, conforme relataram ao fim do curso.

Nada obstante, eles também relataram, em sua maioria, que disciplinas à distância são particularmente desafiadoras e colocam em dúvida o preceito de que, havendo opção de escolha entre

8 Cf. em: <https://www.exet.org/feyerabend>. Link acessado em 05 de janeiro de 2021.

9 <https://sites.google.com/view/gtpaulfeyerabend/gt-paul-feyerabend/membros?authuser=0>. Link acessado em 05 de Julho de 2021.

presencial ou não presencial, elas se equivaleriam. Dito isso, não significa que encontramos uma resposta pronta. Ainda assim, no que foi possível, certamente a comunidade da UFRB se viu amparada em todos os seus aspectos, e, na dificuldade, crescemos juntos de novo.

Para o ano de 2021, novas dificuldades nos aguardam, bem como desafios e conquistas. Por ora, com a situação da pandemia fora de controle, se inviabiliza qualquer retorno presencial das aulas até o momento. Mas como qualificar a formação discente, como realizar um estágio, como se aprofundar em temas e debates teóricos no cenário de pandemia e com aulas on-line, sem sequer poder olhar a linguagem corporal, que alguns estudos apontam ser responsável pela maior parte de nossa comunicação? O desafio é grande, e docentes e discentes precisam de apoio psicológico, profissional, pessoal e coletivo para enfrentá-lo.

Considerações finais

Os sete anos de trabalho intenso na UFRB parecem, de fato, ser mais que sete. Numa poética analogia com falas históricas, parecem ser setenta anos. Não cessa, contudo, o pensamento de que não fiz tanto quanto gostaria e de que, sem qualquer sombra de dúvidas, me junto ao exército de tantos outros docentes da UFRB, servidores públicos de fato, no sentido de que fizemos o máximo do que se podia.

Cumprimos nosso dever de servir à sociedade nacional e local, mas também aos indivíduos, de modo a ajudar em seus progressos pessoais e profissionais. Inevitavelmente, nem todo progresso foi realizado sem atritos, mas desafiar padrões e o *status quo* é parte do processo de crescimento e envolve algum nível de desconforto e de paradoxo, ou simplesmente, como dizia Feyerabend, “formulações paradoxais são preferíveis porque nada embota mais a mente do

que ouvir palavras e slogans familiares” (FEYERABEND, 1993, p. xiv, tradução minha).

A familiaridade é, sem dúvida, confortável, mas também estagnante. Por vezes, o único caminho para o crescimento é o caminho ‘paradoxal’, desconhecido e ‘absurdo’. Talvez um jovem filósofo disposto a firmar suas concepções diante da familiaridade era exatamente o que o CCAAB precisasse. Talvez não, já diz o ditado popular (correndo o risco de parecer paradoxal aqui).

Ser uma universidade relativamente nova é uma lâmina de dois gumes. Sabemos que universidades, as mais famosas, são instituições centenárias e, assim, de certa forma, com um percurso relativamente traçado de como avançar. Nossa UFRB, de outro modo, por ser nova, tem suas próprias formas para avançar ou regredir. Deveríamos olhar para essas instituições milenares e aprender com elas. Como disse o filósofo Immanuel Kant (1996), as novas gerações podem produzir avanços ou retroceder décadas de avanços já feitos. Mas terão as novas gerações a chance de fazê-lo? Quão resilientes serão? Se juntarão à familiaridade que embota a mente ou ao paradoxismo que rompe com slogans e com o conforto? O tempo dirá.

Referências

ARAÚJO, C. Quatorze anos de desigualdade: mulheres na carreira acadêmica de Filosofia no Brasil entre 2004 e 2017. **Cadernos de filosofia alemã: crítica e modernidade**, v. 24, n.1, p. 13-33, 2019.

CIRQUEIRA, J. S.; DA SILVA OLIVEIRA, D. G.; QUEIROZ, L. F. S.; DE JESUS, N. A.; DA SILVA, L. S. Ciência e Senso Comum: Boaventura e as críticas à visão Bachelardiana. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 9, n. 21, 2017.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. **Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Salvador: Edufba, 2018.

DE JESUS, N. A.; DA SILVA OLIVEIRA, D. G.; QUEIROZ, L. F. S.; SILVA, T. S. Sobre o lugar da filosofia no ensino médio e na educação científica. # *Tear*: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2020.

FEYERABEND, P. **Against method**: outline of an anarchistic theory of knowledge. London Atlantic Highlands, N.J.: Verso, 1975.

FEYERABEND, P. **Against method**. 3. ed. New York: Verso, 1993.

GERARD, F. Crisis in science teaching. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.

IMMANUEL, K. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cocke Fontanella, 1996.

MATTHEWS, M. R. History, philosophy, and science teaching: The present rapprochement. **Science & Education**, v. 1, n. 1, p. 11-47, 1992.

OLIVEIRA, D. G. d. S. The cosmological divergent proliferation in Feyerabend's pluralism. **Principia**: an international journal of epistemology, Forthcoming, 2021a.

OLIVEIRA, D. G. d. S. Pluralism in the Scientonomy's Mechanism of Compatibility. In P. P. Hakob Barseghyan, Greg Rupik, and Jamie Shaw (Ed.), **The Challenges of Constructing a Theory of Scientific Change: Proceedings of Scientonomy Conference 2019**. Wilmington: Vernon Press, 2021b.

OLIVEIRA, D. G. d. S.; QUEIROZ, L. F. S. Epistemologically progressivist and traditionalist analyses of scientific error in Rescher's Allchin's and Feyerabend's philosophies. **Disputatio - philosophical research bulletin**, v. 10, n. 17, p. 1-31, 2021.

PEREZ, D. G.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

SASSERON, L. H.; DE CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica:** uma revisão bibliográfica. *Investigações em ensino de ciências*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016.

Desenhando paisagens. Tecendo a vida!

Rosilda Arruda Ferreira

Introdução

Há algum tempo chegou às minhas mãos um belo livro de contos chamado “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti (2020). O livro me inspirou a ousar nesta narrativa, a fazer analogias com algumas de suas passagens para visitar minhas memórias como uma possibilidade de tecer mediações entre o que sou e os processos coletivos que vivi. Também espero poder contribuir com essa bela homenagem da Editora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia aos 15 anos de criação desta Universidade, ao lançar edital específico para publicação de *e-books* com essa finalidade.

Escrever narrativas não é o meu forte; não é uma coisa que eu costume fazer. Estou mais familiarizada com os textos acadêmicos tradicionais. Aqueles textos que devem cumprir certos ritos formais do discurso científico e acadêmico. Por isto, esse desafio se torna ainda maior. Mas, o que seria de mim sem os desafios!

Para apresentar ao público está narrativa, não consigo fazê-lo sem dizer o que me mobiliza para essa ação e como a conduzirei. Resquícios da forma como venho produzindo minha escrita ao longo desses trinta e dois anos de vida profissional passados em universidades públicas. Contudo, como o desafio da narrativa me encanta, vou tentar produzir um discurso mais leve e integrar nele sentimentos vividos, decisões teóricas tomadas, desafios profissionais enfrentados para, assim, fazer emergir paisagens, caminhos e trilhas que me trouxeram até o Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Afinal, esse é o meu foco aqui.

Falar sobre meu lugar como pessoa e como profissional junto ao curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, o que vem se dando nos últimos cinco anos, não prescindi de um esforço de reconstituição de uma história de vida envolvendo fatos e registros objetivos, além de emoções, projetos de vida, desafios e decisões que são registros guardados na memória. Processos que me permitiram ir tecendo a vida ao longo do caminho percorrido!

Para fazê-lo, preciso voltar no tempo com passos largos para poder desvelar os pontos tecidos no tapete e as paisagens que eles foram produzindo, mas não me detendo muito para não cansar você, leitor! Nessas passadas que, prometo, serão breves, vou situar as marcas de minha formação como professora e da relação que fui construindo com a educação; e, aí, narrarei com mais detalhes como cheguei até o curso de Licenciatura em Biologia da UFRB e como venho tecendo novas paisagens. Vamos lá!

Sobre as paisagens desenhadas

E assim começa minha aventura.

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava (COLASANTI, 2004, p.5).

Olhar para as paisagens tecidas como lugares que existem na memória não é uma ação simples, pois se trata de um olhar iluminado por luzes e fios novos, ancorados em experiências que me reconstruíram como tecelã e que me faz ver nelas significados que atribuo em função dos diálogos que foram se dando em tempos, lugares e com pessoas diversas.

Um aspecto importante dessas paisagens que tomo como referência para esse olhar retrospectivo é o sentimento que tenho no presente sobre a carreira docente que trilhei até aqui. Essa parte da paisagem tecida que aparece no tapete me ofusca com suas cores e luzes, dando-me a certeza de que fiz a escolha certa. E me dizem que ainda há muito o que tecer para ampliar essas paisagens sempre carregadas de um sentimento de alegria e positividade.

Mas como nem tudo são cores e brilho, também aparecem nessas paisagens sinais de tempos difíceis, de tristeza, de lutas coletivas perdidas, outras ganhas. Mesmo assim, as marcas que ficaram na paisagem são as das conquistas individuais e coletivas.

Ao seguir pelas paisagens tecidas, quero destacar o ponto inicial: o da minha escolha por fazer o curso de graduação em Pedagogia, em 1979. De princípio não era a opção que eu queria; desejava estudar Medicina. Porém, após ter interrompido meus estudos aos 15 anos de idade, quando estava cursando o 1º ano do Curso Normal Médio em uma escola pública de Tejiipió, bairro popular de Recife-PE, e, posteriormente, tendo passado seis anos sem frequentar a escola, com certeza, preferi considerar minhas possibilidades efetivas de ser aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia do que ser reprovada no curso de Medicina.

Não me sentia com condições de enfrentar o vestibular para Medicina por ter completado o meu Ensino Médio após ser aprovada em um Exame Supletivo de 2º grau (denominação dada ao Ensino Médio naquele tempo). Além disso, o ingresso no curso de Pedagogia permitiria que eu pudesse ter um emprego e entrar no mercado de trabalho “mais rápido” do que um curso de Medicina, como a maioria das brasileiras que sequer tem a possibilidade de estudar.

Ao longo dos meus estudos na graduação fui avançando na busca por uma compreensão desses processos que continuam a marcar as decisões dos estudantes brasileiros. Nessa busca, foi a

Sociologia e as cores usadas nos estudos de diversos autores, para explicar as relações e interações entre os humanos, que me encantaram. Era como se estivesse estudando minha própria história de vida.

Essas regularidades, que a Sociologia tão bem consegue identificar, contribuindo para a (des)familiarização de uma visão em que o esforço pessoal e o dom explicariam as diferenças entre os sujeitos sociais, eram referências importantes para que eu pudesse compreender as nuances que interferiam na forma como eu ia tecendo minhas paisagens, redesenhando decisões, consolidando outras.

E assim,

se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido (COLASANTI, 2020, p.5).

Foi na tecitura da paisagem de minha formação inicial como professora na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre os anos de 1979 a 1983, que se revelavam saberes dentre os quais se destacou o meu encantamento pelas reflexões sociológicas. As teorias de base marxista, em que se tenta compreender as desigualdades sociais na sociedade capitalista a partir das contradições decorrentes de interesses de classes antagônicas, ajudaram-me a perceber meu lugar no mundo e a buscar um conhecimento mais aprofundado e fundamentado nas teorias sociológicas que favorecessem a minha intervenção social como professora.

Com certeza, posso dizer que a paixão me moveu ao desenhar essas paisagens. O pensamento sociológico e sua forma de tentar explicar e compreender os porquês da vida social, com destaque para o caráter universal da educação, sua problematização como um processo social e a avaliação crítica de seu papel nas relações de

dominação da sociedade capitalista, levaram-me a fazer um mestrado em Sociologia, que conclui na Universidade Federal de Pernambuco no ano 1988.

Esse é outro ponto na paisagem tecida com muita empolgação e determinação. Era uma época em que os estudos no campo da Sociologia da Educação estavam em alta. Autores como Zaia Brandão chegam a afirmar que a década de 1980 foi a década da “sociologização da educação” (FERREIRA, 1999; BRANDÃO, 1996). O País acabara de sair do período da ditadura militar e, no campo da educação, a universidade fervilhava com a discussão sobre a necessidade de transformação do sistema educacional do País.

Nesses tempos, teoricamente, polarizavam-se duas perspectivas sobre o papel da escola na sociedade capitalista: de um lado, as teorias ditas “reprodutivistas” que viam a escola como espaço de reprodução ideológica e cultural do poder das classes dominantes, fundamentando-se em autores como Bourdieu e Passeron (1992), Baudelot e Establet (1971) e Althusser (1995); e de outro, as teorias críticas que viam a escola como espaço de reprodução e de transformação. Nesse caso, os estudos com base na teoria de Gramsci (1982) se destacavam, especialmente recorrendo ao seu conceito de intelectual orgânico.

Mas como fazia a “Moça Tecelã”, também teci minhas paisagens com os elementos que configuravam aquele lugar em que me encontrava. Assim, como resultado de meus estudos, voltei-me para a discussão sobre os processos políticos e sociais dos quais emergiam as decisões sobre as políticas de formação de professores, tendo produzido uma dissertação de mestrado com o título: *A formação do educador e a concepção crítica de educação*. O estudo tratava sobre o processo de reformulação do curso de Pedagogia a partir da relação entre as orientações do Ministério da Educação e do Movimento Nacional pela Reformulação do Curso de Pedagogia.

Foi na conclusão desse momento que se destacou mais um ponto marcado na paisagem. Era o ano de 1989 quando fui aprovada no concurso público para atuar como professora no mesmo curso em que me formei e com o componente curricular Sociologia da Educação. Isso era fantástico! Foi “pura adrenalina” quando soube do resultado!

No nível pessoal, a perspectiva de melhorar a vida econômica se apresentava de uma maneira muito evidente, porém, a referência a esse fato como um exemplo de que o esforço pessoal pode ser recompensado, como tantas vezes ouvi, me incomodava. Nesse cenário, a minha formação como professora, com o apoio dos diversos saberes construídos e com as reflexões que o pensamento sociológico me possibilitava, alargavam minha compreensão para produzir questionamentos sobre “como nossas biografias individuais se entrelaçam com a história que partilhamos com outros seres humanos”, como nos diz Bauman (2010, p.20).

Ao longo das paisagens que foram sendo tecidas desde esse período até o lugar que me encontro hoje, fui construindo uma compreensão sobre como o acesso aos níveis mais elevados de educação se dá de forma desigual em função das posições de classe em que se encontram os sujeitos sociais. Além de se constituírem em elemento de distinção social e passaporte para melhores posições no mercado de trabalho, apesar dessas posições serem marcadas por processos de hierarquizações, como aqueles relacionados ao status social que determinados campos de saber e profissionais possuem em uma dada sociedade. Autores como Gramsci (1992), Bourdieu (1992, 2004), Giddens (2003), Foucault (1987), Apple (1989, 2006), Saviani (1995, 2010, 2012), Gadotti (2003, 2009) e tantos outros ajudaram-me nessa compreensão.

Seis anos após meu ingresso como professora da UFPE, buscando ampliar os contornos das paisagens até ali tecidas,

ingressei, em 1995, no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, período em que conclui e defendi minha tese com o título: *A Sociologia da Educação nos cursos de mestrado em Educação do Nordeste: a trajetória de uma disciplina*.

Assim, durante vinte e um anos (1989-2010) de minha trajetória profissional como professora da UFPE, e os dois anos (2010-2012) como professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fiz e refiz paisagens; caminhei por trilhas às vezes difíceis, às vezes leves e tranquilas, mas segui tecendo.

Olhando para essas paisagens, hoje, posso perceber que o caminho principal em torno do qual eu ia tecendo novas trilhas e ampliando horizontes estavam orientados pela discussão de temáticas marcadas por uma perspectiva histórico-crítica da educação, em que as desigualdades assumem diferentes nuances, como nas políticas educacionais, nos contextos de sala de aula, na relação público-privado, no racismo institucional, nas expressões da dominação ideológica, nas lutas pela superação das desigualdades, nas relações de gênero, entre outras. O que me move é a busca pela compreensão dos processos de expressão de poder e dominação na educação brasileira e no cotidiano das escolas públicas, focando nas possibilidades de transformação dessas relações.

Ao olhar com mais atenção para as paisagens tecidas, peço licença ao leitor para, ainda, iluminar mais atentamente alguns pontos que percebo como importantes para minha atuação no lugar que hoje me encontro.

Um primeiro ponto a destacar é a forma como as paisagens vão sendo tecidas. Assim, posso dizer que as experiências vividas ao longo desse período em que atuei como formadora de professores, na UFPE e na UFBA, podem e devem ser significadas a partir da sua imersão nos processos coletivos e históricos que demarcam a

educação brasileira, tanto em seus aspectos sócio-políticos quanto teórico-metodológicos.

Essa forma de compreender os processos vividos leva-me a destacar esta narrativa como um desvelar das relações entre minhas experiências subjetivas como professora e as regularidades que configuram a sociedade brasileira, num movimento que tem sido caro a diversas abordagens que tentam superar a dicotomia entre agente e estrutura, objetivo e subjetivo (GIDDENS, 1978; ELIAS, 1994). Nesse sentido, vislumbro elementos importantes que, hoje, considerando o distanciamento espaço-temporal que assumo ao olhar essas paisagens, ajudam-me a compreender determinadas decisões tomadas.

Lembro-me, aqui, das disputas políticas e teóricas que permeavam os embates em torno da elaboração e aprovação da Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Vivi momentos em que concepções divergentes, representativas de projetos sociais contraditórios, se expressavam. Como, por exemplo, de um lado uma concepção crítica da educação que defendia a educação escolar como espaço importante de luta política, de confrontação da ideologia dominante e de formação humana ancoradas em ideias como as de Paulo Freire (1974, 1999, 2004). Por outro lado, ganhava cada vez mais espaços políticas que reforçavam a importância da escola voltada à formação para o trabalho frente às demandas dos novos modelos de organização produtiva baseados em processos de racionalização e informatização.

Novas roupagens para ideias antigas aparecem com força nessas paisagens. Uma delas é a teoria do capital humano que entende a educação,

[...] como tendo por função preparar pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia orça de trabalho educada. À escola caberia

formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI, 2007, p. 429).

Como as paisagens nas quais estamos imersos são tecidas de forma coletiva, fui percebendo, e hoje isso fica ainda mais evidente, que essa concepção se fortaleceu ao longo dos anos de 1990 e se expressou no campo da educação, impregnando significativamente minhas vivências como docente. Especialmente após a LDB (Lei nº 9.394/96), muitas mudanças foram implementadas na formação de professores. O vetor que as orientavam era a afirmação da necessidade de adequar o sistema educacional ao contexto do neoliberalismo.

Falando assim, parece apenas uma afirmação teórica distante de nossa vida cotidiana. Mas, as mudanças na forma como a produção econômica estava se dando, e no comportamento do Estado em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, num processo de globalização com novos contornos, era um fato que atingia em cheio o Brasil.

Assim, vi a todo momento a formação de professores ser tratada como questão central e estratégica para o governo, cujos formuladores de políticas públicas empenharam-se em produzir numerosas regulamentações para o setor, direcionadas ao atendimento às necessidades e demandas vindas do mercado.

Esse ponto pinçado como exemplo, dentre tantos outros que desenham as paisagens, vem à minha memória como fragmentos, como ideias defendidas, como lutas travadas, como palestras feitas, orientações de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorados, fundamentais tanto para os significados que fui atribuindo ao meu trabalho cotidiano como formadora de professores, quanto para as concepções teóricas que

fui assumindo ao longo desse tempo, que revelam o lugar que ocupo nessas paisagens e como contribuo para tecê-las.

Como inspiração para continuar participando desse tecer coletivo repleto de significados, fica o reconhecimento da escola como um dos mais importantes aparelhos de formação de hegemonia, como nos diria Gramsci (1982), motivo pelo qual tem sido e continuará sendo objeto de disputas pela construção e afirmação de projetos sociais distintos.

Como faria a Moça Tecelã:

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela (COLASANTI, 2020, p.11).

Antes que você, leitor, se canse muito, vou dar um salto nessa narrativa em que minhas escolhas pessoais se enredam nas paisagens coletivas que revelam alguns sinais e trilhas sobre os caminhos percorridos pela educação e educadores brasileiros, numa busca incansável para destecer a desigualdade na educação e tecer relações mais justas. Assim, apesar de ainda ter muito o que contar, quero fazer um voo e aterrissar nas paisagens que se desenham no tempo presente, nas vivências como professora da Licenciatura em Biologia da UFRB.

É o que segue.

Sobre o presente e o futuro

O marco para considerar o presente nesta narrativa será o ano de 2015, quando ingressei na UFRB e, mais especificamente, março

de 2016, quando passei a atuar no curso de Licenciatura em Biologia. Tendo me aposentado em fevereiro de 2012, continuei por três anos fazendo parte do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA, e atuando na gestão da Universidade como Coordenadora de Desenvolvimento Humano da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas e, posteriormente, como Pró-Reitora dessa mesma Pró-Reitoria. Essa última vivência, por si só, já daria uma grande história. Mas, continuemos olhando para aquilo que nos fez ousar em produzir esta narrativa.

Foi assim que, mesmo aposentada, decidi, em 2015, retomar minha vinculação profissional e as minhas atividades acadêmicas de pesquisa, ensino e extensão em uma IES pública federal, a partir da participação em um novo concurso público. Seguindo por essa trilha, ingressei na UFRB em janeiro de 2015, no Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Formação Geral (Nuvem), vinculado ao Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias (Cecult), para lecionar o componente curricular Ciência, Conhecimento e Realidade em Cursos de Bacharelados Interdisciplinares em três Centros de Ensino da UFRB. Contudo, novos caminhos, trilhas e paisagens me levaram novamente para aquele lugar que marcou minha vida profissional: a formação de professores.

Foi assim que, redesenhando a paisagem que emoldurou minha chegada na UFRB, na cidade de Cruz das Almas, passei a tecer em um outro lugar e com o uso de novos fios. Dessa forma foi que, em novembro de 2015, ao tomar conhecimento de uma vaga para trabalhar no curso de Licenciatura em Biologia, do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), com o componente curricular Sociologia da Educação, não tive dúvidas. Considerei minha trajetória acadêmica de atuação no campo da formação de professores, ao longo de quase 30 anos, e tomei a decisão de buscar minha remoção para atuar nesse curso.

Desenhava-se, naquele momento, o meu presente e o meu futuro na UFRB. E a partir de 03 de fevereiro de 2016 passei a atuar como professora da Área de Conhecimento 11 (Educação) do CCAAB.

Conhecer a UFRB foi motivo de encantamento, como se fosse a primeira vez que eu ingressava em uma Universidade Pública. Chamava-me a atenção o reconhecimento da instituição de que este tem sido um espaço formador de elites e que é necessário pensar um outro projeto voltado para as necessidades da região do Recôncavo da Bahia que a abriga, buscando realizar sua missão social. Isso era estimulante!

Tomei esse projeto como fio condutor de minha atuação junto ao Curso de Licenciatura em Biologia e passei a tecer trilhas que me permitissem contribuir, junto com meus colegas, para um processo de formação de professores articulado às exigências do mundo contemporâneo, numa perspectiva histórica e crítica, tomando como pressuposto o reconhecimento do diverso, do multifacetado e do plural como condição humana e como fio condutor para a realização do trabalho do professor como agente de transformação social.

Porém, alto lá! Esse, para mim, não é apenas um discurso a ser proferido para os estudantes em formação. Muito pelo contrário. Trata-se de uma orientação pessoal e profissional e que tem suas expressões no respeito ao estudante, na convicção de que todos e todas podem construir caminhos e tecer suas próprias paisagens como professores, no reconhecimento de suas referências individuais e grupais, enquanto elementos que configuram um cenário rico de possibilidades de aprendizagens.

Não obstante a esses esclarecimentos, fica a pergunta: como essas intenções, desejos, sentimentos, crenças e concepções orientadoras de um agir no e com o mundo, como sujeito individual e coletivo, se expressa na minha atuação junto à Licenciatura

em Biologia? Vislumbro nessa trajetória, dentre tantos caminhos percorridos, dois lugares, ou pontos na paisagem que desejo compartilhar.

O primeiro ponto que destaco dessa paisagem em constante movimento é a experiência que venho realizando com os licenciandos na oferta dos componentes curriculares Sociologia e Antropologia da Educação e Estágio Curricular; o segundo ponto é o espaço rico e acolhedor de intencionalidades formativas que tem sido o GEInter (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade).

O que orienta as trilhas e caminhos que traço nesse percurso? Essa é uma pergunta que sempre me faço quando preciso definir um planejamento de atividades de ensino ou de pesquisa. Minhas reflexões sempre são tomadas pela lembrança dos dizeres, fazeres e saberes de meus ex-alunos, orientando-me para as próximas decisões diante dos novos grupos de estudantes.

Nesse cenário tão marcante, uma lembrança sempre volta e acho legal contá-la pela surpresa que gera nos licenciandos logo no primeiro dia de aula. Sempre faço uma atividade para memorizar os nomes de todos os estudantes de cada turma logo no primeiro dia. E sempre dá certo! Assim, a certa altura da aula, viro-me de costas para eles e digo o nome de cada um, localizando-os no lugar em que estão sentados. Isso gera muitas risadas, descontração e encontro autêntico. A partir dali os reconheço nos corredores e nas ruas de Cruz das Almas, o que se torna uma alegria para eles e para mim. Mas o que isso significa? Que importância isso tem? Bem. Nome é identidade, chamar pelo nome é reconhecer identidade, é ver para além de um quadro e de salas cheias de pessoas, cuja textura é não mais que rascunhos de rostos. E sei, é bom saber que alguém nos reconhece pelo nome, pois nos reconhece como sujeitos.

A partir desse momento, busco enfrentar a hierarquia de saberes (acadêmicos, experienciais, profissionais e tantas outras

expressões decorrentes das relações que os humanos estabelecem com o mundo) e mobilizá-los para a aventura coletiva de aprender. Invisto na construção de um projeto formativo como uma *práxis* que envolve, por um lado, confiança mútua, comunicação franca, acolhimento amoroso e respeito às suas diferenças e dificuldades e, por outro, a busca pela compreensão da educação a partir de um processo de ação-reflexão ancorada numa perspectiva crítica e comprometida com a transformação da educação em nosso País.

Quando situo esse processo formativo como uma *práxis*, estou considerando o conceito de *práxis* na perspectiva de um compromisso efetivo com a transformação do mundo mediado pelos processos de ação-reflexão. Paulo Freire me ajuda nessa reflexão, ao enfatizar em seu conceito de *práxis* o enfrentamento crítico diante da vida coletiva, ao dizer que,

[...] a *práxis* não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da *práxis* e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da *práxis* e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 2011, p.134).

Portanto, essa perspectiva de considerar a ação pedagógica do professor como uma *práxis* social, defende o conceito de *práxis* a partir da perspectiva histórico-dialética em que esta é entendida como atividade concreta por meio da qual os sujeitos se afirmam no mundo como humanos, modificando e alterando a realidade objetiva, ao mesmo tempo em que transformam a si mesmos. Dessa forma, a *práxis* não é mera ação que interfere no mundo à revelia das intenções do sujeito. Mas é, principalmente, ação intencional, refletida, autoquestionada, fundamentada na teoria que promove

uma permanente relação entre teoria e prática, entre ação-reflexão-ação. Situação que intencional e sistematicamente dimensiona os desafios a enfrentar, verificando e atualizando a ação em função dos acertos e desacertos reconhecidos (KONDER, 1992).

E assim, abrem-se possibilidades de destecer injustiças, desigualdades, exclusão, preconceitos. E todos nós sabemos como os processos de escolarização podem ser expressões perversas das desigualdades que o País enfrenta, mas sabemos também que pode ser lugar de desenvolvimento de seres humanos que acreditem e trabalhem por uma vida coletiva mais justa.

Por isso, refletir sobre o fazer pedagógico mobilizado no componente curricular Sociologia e Antropologia da Educação exige considerar as tomadas de decisão sobre o que priorizar para ser tratado nesse campo de conhecimento, com vistas a fortalecer o processo de formação de professores para atuar na educação básica, em escolas brasileiras localizadas no estado da Bahia e, principalmente, no Recôncavo Baiano.

As decisões tomadas também envolvem considerar o tempo presente e o contexto sócio-político brasileiro, pois não se pode pensar a atuação do professor e a reflexão sobre os processos educativos sem que se pense no tempo-espço em que essa atuação e intervenção social se dá. Sim, pois compreendemos o trabalho docente e a sua prática pedagógica como uma importante intervenção social que precisa se realizar enquanto uma *práxis* articuladora de projetos comprometidos com uma sociedade com mais justiça.

Nesse sentido, trilhar pelos caminhos da formação de professores na Licenciatura em Biologia tem sido interessante e desafiador, pois, se por um lado preciso tomar a minha própria ação pedagógica como espaço de ação-reflexão, definindo suas intencionalidades, corrigindo percursos, adequando o trabalho em função das mediações entre os projetos individuais e os projetos coletivos representados por

meus pares, pelos licenciandos e pela instituição, por outro, preciso considerar o debate dos campos de saber em que atuo, buscando nesses campos os elementos norteadores do trabalho que realizo.

Prezado leitor, essa não é uma paisagem fácil de tecer! Contudo, como faria a Moça Tecelã,

[...] se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias (COLASANTI, 2020, p.6).

A “Moça Tecelã” sabia onde queria chegar!

Ter clareza das intencionalidades que orientam meu cotidiano para criar paisagens ricas de possibilidades para meus alunos tem sido a minha escolha. O lugar onde quero chegar. Às vezes fico desaminada; outras vezes estou empolgada. Mas, quase sempre, a empolgação e a convicção do tipo de sociedade que eu gostaria de ver emergir dos contornos das paisagens que teimo em tecer, faz-me continuar tecendo e tecendo todos os dias. E o apoio dos licenciandos quase sempre ajuda a perseverar nas decisões tomadas.

O que conduz esses processos vividos é uma perspectiva em que se articulam, por um lado, um enfoque direcionado para que o estudante se aproprie das formas de produzir conhecimento dos campos científicos que definem o componente curricular e, também, de seus principais conceitos. Por outro, que perceba a relevância desses saberes para produzir uma práxis educativa transformadora.

O que busco é o reconhecimento do estudante da importância desse tipo de pensamento para compreender o seu lugar no mundo, os processos da vida coletiva e a sua atuação futura como professor. Para expressar essa condução, realizo atividades pedagógicas

que demonstram como esses campos podem contribuir para a identificação e a sistematização de problemas significativos sobre o fenômeno educativo; desenvolvo também atividades que estimulem os licenciandos a produzirem conhecimentos, recorrendo às ferramentas teóricas e metodológicas desses campos de saberes.

Outras trilhas também são seguidas para me ajudar no tecer dessas paisagens, a exemplo da realização de debates sobre questões relevantes para a educação brasileira, com ênfase em temáticas que tem se apresentado de forma preocupante no Brasil, tais como: relações étnico-raciais e racismo; sexualidade e gênero; juventude e projetos de vida; entre outras, tratadas no contexto do debate sobre a desigualdade social e educacional no Brasil, considerando suas expressões na educação básica.

Além disso, tenho destacado nessas reflexões e na produção dos estudos dos licenciandos um olhar para a relação entre essas temáticas e o ensino de Ciências e Biologia na educação básica, direcionando para a forma como as questões de sexualidade, gênero, racismo, entre outras, se expressam nos livros didáticos e o papel do professor na escolha e uso desses livros.

Outro aspecto que também tem orientado essas discussões é a questão das juventudes no Brasil, enquanto principal público com o qual os licenciandos terão contato durante a formação no momento de realização dos estágios, bem como ao longo de sua futura atuação profissional.

A ênfase recai, portanto, numa abordagem que procura colocar os licenciandos como pessoas comprometidas com as questões de seu tempo e com a necessidade de buscar soluções para elas. Isso se dá a partir do desenvolvimento de uma postura problematizadora da realidade. Vale destacar o que estou pensando quando refiro a essa palavra: problema.

Considero que um problema não é apenas uma questão ou uma pergunta, pois muitas questões e perguntas não são problemas;

não mobilizam o sujeito para a busca de uma resposta necessária. No sentido filosófico do termo, como apresentam Ferreira e Oliveira (2019) a partir de um diálogo com Saviani (1996), penso que é preciso pensar o problema como,

[...] uma situação que não pode continuar existindo se não houver uma solução, fazendo equivalência entre problema e crise: a realidade tem um problema quando está em crise e a crise é a inadequação das soluções existentes e a ausência de uma solução adequada. Aqui encontramos a essência do problema: a necessidade! Não basta ser uma pergunta, uma questão ou um enigma, ela precisa ser necessária, ser condição de continuidade para quem a faz (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 64).

O levantamento de questões relevantes e pertinentes sobre a educação, sobre o significado da escola como espaço de formação humana e cultural para os jovens estudantes da educação básica, para serem protagonistas de seus projetos de vida; a contribuição das universidades na consecução desses projetos; a produção de pesquisas, análises e sistematização dos resultados à luz de autores de referência do campo da Sociologia e da Educação, revelam a busca para tecer mediações entre as teorias sociais estudadas e as vivências dos estudantes com relação aos desafios da educação básica brasileira. O que orienta minha prática é o desejo de compreender, com os licenciandos, o passado e o presente da educação brasileira, numa perspectiva histórico-crítica para tecer paisagens futuras em que eles possam contribuir como autores.

Continuando nessa aventura de tecer paisagens para a formação de professores, outra experiência que tem deixado marcas e lembranças tem sido aquela realizada junto ao componente de Estágio Curricular.

Esse lugar também tem se revelado muito rico de cores a captar e saberes a mediar e aprender. É por essência um lugar de diálogos

sobre a realidade das escolas públicas da cidade de Cruz das Almas e da região, mediados pelos saberes dos campos da Pedagogia e da Biologia. Tenho aprendido muito com os meus alunos, com as escolas que são campo de estágio e com os professores e estudantes das redes públicas.

Essas aprendizagens são fortalecidas pelos encontros regulares, semanais, que realizo com as turmas, pelas visitas que faço às escolas, construindo parcerias e conhecendo o trabalho dos professores. Nesses momentos, conversamos sobre as dificuldades, as carências, as conquistas, os projetos inovadores e a mobilização do coletivo da escola para promover uma educação de qualidade para os estudantes da educação básica.

As vivências que construo com os licenciandos no componente Estágio Curricular, como não poderia deixar de ser, são mediadas pelas intencionalidades já indicadas ao longo desta narrativa. A minha formação, cuja marca principal se ancora numa abordagem histórico-crítica e dialética, em que os processos educativos, mesmo aqueles mais focados no dia a dia da sala de aula, só podem ser compreendidos quando articulados aos aspectos estruturais e históricos que condicionam uma dada sociedade, têm conduzido também minhas práticas frente à condução do componente Estágio Curricular e o meu olhar de respeito, admiração e articulação com os professores da escola pública.

A condução do componente sempre é acordada com os licenciandos, pois estes precisam exercitar sua autonomia, autocrítica e poder de decisão com relação ao que consideram relevante para a sua formação, em parceria e diálogo com o professor. Aprendizagens que acredito que possam marcar a sua atuação profissional no futuro.

As conversas e diálogos em sala de aula sobre as vivências dos licenciandos nas escolas campo de estágio; as reflexões sobre os desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores e estudantes

no ensino de Ciências e Biologia, e as soluções encontradas, são discutidas e alimentam as vivências no componente curricular. Nesses momentos, buscamos ir além das paisagens já tecidas. E vamos investindo juntos na discussão sobre a construção de novas paisagens e de novas formas de fazer.

Uma atenção constante também tem sido exercitada na condução desse componente para reconhecer e tornar objeto de discussão as representações sociais dos licenciandos sobre a escola pública. O conceito de representação social tem me auxiliado nesse trabalho ao reconhecer que estas são formas de saberes elaborados e compartilhados socialmente com um objetivo prático que contribui para a construção de realidades comuns para um grupo social, como propõem autores como Moscovici (2007), Jodelet (1993) e Jovchelovitch (1998).

As representações sociais são construídas, portanto, como fruto das interações entre os sujeitos e a dinâmica social no movimento de retroalimentação. É nesse sentido também que Abric (2001) expõe que as representações sociais orientam o comportamento dos sujeitos, assim como suas práticas, em relação a determinados objetos sociais.

Auxiliada por essa teoria social é que, juntamente com os licenciandos, tenho buscado fazer emergir as suas percepções e concepções sobre a escola pública. Nesses processos, percebo que muitos deles reproduzem visões correntes na sociedade brasileira de que as escolas públicas são espaços violentos, desorganizados e ineficientes. Orientando suas práticas por essas representações da escola, muitos iniciam seus estágios temerosos pelo que vão encontrar. E, nesse momento, o diálogo com o grupo tem ajudado a construir novas representações, especialmente quando as suas representações são confrontadas com a realidade.

A intenção é favorecer a autocrítica dos estudantes e a reflexão sobre suas concepções, percepções e sentimentos, buscando na

narrativa de suas memórias escolares os momentos vividos, as experiências positivas e negativas e as possibilidades de construção de espaços educativos ricos de fazeres e saberes coletivos; é contribuir para que o percurso acadêmico desses estudantes possa favorecer a (re)construção de suas representações sobre a escola pública e para a promoção de uma *práxis* em que eles promovam constantemente a relação entre ação-reflexão em seus espaços de estágio e futuros locais de trabalho.

Aqui passo a relatar brevemente uma situação vivida com uma das turmas de Estágio Curricular em que atuei como professora e que guardo na memória até hoje. Logo após o início das atividades de estágio, peço que os licenciandos atentem para a identificação de temas percebidos na escola ou durante as aulas observadas. Após discussão com os professores responsáveis pelas turmas, os temas passam a ser problematizados durante os momentos de socialização da turma, quando busco orientar para que, ancorados nas teorias estudadas, produzam artigos com reflexões que contribuam para a compreensão das problemáticas identificadas, a serem socializados posteriormente com as escolas.

Nos dois primeiros semestres em que atuei com o componente, os aspectos levantados pelos licenciandos, na maioria das vezes, se voltava para uma crítica ao comportamento dos alunos, ou para a forma como o professor resolvia as questões de indisciplina. O discurso, na maioria das vezes, se situava em torno de aspectos negativos da escola e de suas dificuldades. A busca de culpados era uma constante e a representação social sobre a escola pública como um lugar desagradável também insistia em vir à tona.

Frente a isso, passei a investir num trabalho de reflexão sobre essas concepções; na reconstrução de memórias; na ancoragem na teoria educacional e sociológica sobre o fenômeno educativo e suas vinculações com a sociedade mais ampla; nos elementos históricos

envolvidos no processo de construção da carreira docente; na questão das políticas educacionais enquanto espaços de luta e de expressão dos interesses dos grupos no poder; nas lutas da categoria profissional para valorização e reconhecimento da profissão ao longo de sua constituição histórica. Eram debates que iam mobilizando os estudantes para uma compreensão mais elaborada sobre a escola e suas vivências.

Seguindo esse caminho, em um desses semestres fiz de forma diferente e solicitei que os estudantes elegessem na escola um projeto inovador, uma ação positiva que revelasse o projeto educativo da escola e a sua contribuição para a formação dos estudantes. Numa das discussões para que os licenciandos apresentassem os temas escolhidos, uma licencianda que compunha uma das duplas responsáveis pelo trabalho afirmou: "Professora, a escola não tem nada de positivo que eu possa investigar. Não consegui encontrar nada".

Aquela afirmação deixou toda a turma em alerta. Nesse momento, perguntei se a licencianda e os demais colegas achavam que em toda a instituição não havia nenhum processo, projeto ou ação que pudesse estar sendo desenvolvido e avaliado positivamente. E a aluna, retrucou: "Eu não consegui ver nada. Parece que a senhora quer que a gente invente uma ação, porque não tem nada".

Desse momento levei muitas aprendizagens e a certeza de que era necessário promover uma reflexão teórica que me auxiliasse na compreensão dos processos de construção das percepções e visões de mundo desses estudantes. E foi aí que recorri às teorias da representação social como uma referência para uma intervenção mais consistente na promoção de uma crítica e autocrítica minha e dos licenciandos em formação.

Esses caminhos percorridos também têm mobilizado os estudantes e uma das consequências disso é que uma de minhas ex-

alunas de Estágio está desenvolvendo um Trabalho de Conclusão de Curso sobre esse tema, com o seguinte título: “Representações Sociais da escola pública na perspectiva dos estudantes de Licenciatura em Biologia da UFRB”. A expectativa é que a pesquisa venha a se constituir em material importante de leitura e autoconhecimento para outros estudantes do Curso.

São momentos como esses que me ajudam a contar essa história e a encher de cores as paisagens que venho tecendo. Outras cores também têm emergido com matizes carregadas de significado. E dentre elas, algumas revelam como o caminho trilhado tem promovido o envolvimento e a mobilização dos licenciandos para problematizar e investigar, de uma perspectiva sociológica, aspectos relevantes da educação brasileira, produzindo Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e publicando artigos em e-books e anais de eventos.

Para que essas cores ganhem vida, penso que é relevante colocar alguns dos principais parceiros e parceiras que encontrei nesse caminhar. Assim, destaco os seguintes trabalhos produzidos em parceria com os licenciandos, sejam em formato de artigos, trabalhos publicados em eventos, capítulos de livros e TCCs: Padrões de beleza na sociedade: expressões no cotidiano escolar (Djavan Thiago Santos Oiteiro, Monique Santos da Silva e Thaiane Almeida de Souza); Segregação no ensino superior no Brasil: um estudo do perfil de estudantes ingressos em cursos de elite e cursos de licenciatura (Lorena Passos de Souza); Representações sociais de licenciandos em Biologia da UFRB sobre “boas práticas docentes”: um olhar sobre a docência em construção (Danúbia Alves Cerqueira); Mecanismos de disciplinamento em uma escola pública de Cruz das Almas e a relação com a aprendizagem: uma análise a partir de Michel Foucault (Luan Andrade de Jesus); Questões de gênero e a formação de professores e professoras de Ciências e Biologia (Ana Cláudia Oliveira Barbosa); Livro didático de Ciências

como recurso para o trabalho do professor: um estudo sobre o processo de sua escolha (Deiziane Nascimento Matos); Mercado de trabalho para professores: entre expectativas de ingressantes e a realidade de egressos da Licenciatura em Biologia da UFRB (Diego Carvalho da Silva); Considerações sobre as concepções dos professores de Ciências e Biologia acerca da natureza da ciência (Josélia Santos Cirqueira); A utilização do aparelho celular como ferramenta de aprendizagem: contribuições para o ensino de Ciências e Biologia (Josimare Queiroz da Conceição); Ensino Superior no Brasil: avanços e limites (Lorena Passos de Souza); Sexualidade no ambiente escolar: um estudo com estudantes e professores de uma escola pública do município de São Felipe – BA (Manoela de Jesus Pinheiro Ferreira); Profissão docente: o que pensam licenciandos em Biologia da UFRB antes e após suas vivências no Estágio Curricular (Michele dos Santos Ferreira); Contribuições da sequência didática investigativa para o ensino de ciências naturais em uma perspectiva da educação científica (Mileide dos Santos Ferreira); Sexualidade e gênero na formação de professores: o que pensam os estudantes concluintes da Licenciatura em Biologia da UFRB (Priscila Santos dos Anjos); Conexão universidade e escolas públicas: percepções dos sujeitos envolvidos no estágio do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB (Roseli Nogueira da Silva); A temática de gênero, os professores e a escola: entre reflexões e vivências (Taj Mara Barbosa da C. Machado); Atividades lúdicas na educação básica: uma análise sobre concepções de estudantes e professores de Ciências e Biologia (Valdiane Souza da Silva); Transição ensino médio-educação superior: um estudo sobre processos de afiliação dos estudantes no primeiro ano do curso de Licenciatura em Biologia (Elisângela Boaventura Rebouças); A saúde vocal do professor na educação básica (Nilson Gregório Paixão de Jesus).

Alguns desses licenciandos estão em plena elaboração de seus trabalhos, mas a maioria deles são egressos da Licenciatura em Biologia. Alguns de seus trabalhos foram publicados; outros aguardam aprovação para publicação. Alguns desses ex-alunos estão cursando pós-graduação, outros atuando nas redes públicas e privadas de ensino, outros estão na luta pela conquista de seus espaços de atuação como professores.

Seus nomes não são apenas parte de uma lista. São pessoas batalhadoras que me fazem voltar no tempo, em memórias e vivências que gratificam e representam um pouco do que acredito significar a Licenciatura em Biologia da UFRB: um lugar de produção de conhecimentos sobre a educação básica, focada no seu entorno, problematizadora e construtora de saberes coletivos que querem aprofundar o conhecimento sobre os processos educativos para fazê-los sempre melhor a partir de uma atuação qualificada de seus estudantes.

Outro ponto que quero destacar nas paisagens que venho tecendo junto à Licenciatura em Biologia é aquele que trata do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade (GEInter), que coordeno desde 2016. Esse é um grupo de natureza acadêmica vinculado ao Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, desde março de 2017.

Para falar da forma como esse ponto da paisagem foi tecido, não posso deixar de destacar a parceria com a colega e amiga Luiza Olívia Lacerda Ramos. Foi com ela que, a partir de 2016, quando de seu ingresso na UFRB, demos asas à imaginação e planejamos as ações do GEInter. A liderança do Grupo era realizada por nós duas até fevereiro de 2020, quando a professora Luiza Ramos foi redistribuída

para a Universidade Federal da Bahia. A partir daí, estou assumindo a liderança do Grupo, mas contando sempre com a colaboração dela.

O GEInter se constitui como um espaço de materialização de sonhos e projetos de formação na educação superior, ancorados na relação ensino, pesquisa e extensão. Mas é também, e principalmente, espaço de formação de professores que tenham a pesquisa como fundamento do processo de construção do conhecimento sobre suas práticas. Essa é uma concepção que tem sido destacada na contemporaneidade por estudiosos e pesquisadores do campo da educação, tais como: Tardif (2002); Nóvoa (1995); Schön (1992); André (2005), Pimenta e Ghedin (2010); Ludke (2001); Libâneo (2010); Zeichner (2008).

Não se pode esquecer, na narrativa sobre essa paisagem, o nome daqueles que têm sido autores dessa história. Nela, temos estudantes da Licenciatura em Biologia, professores da UFRB e professores da rede pública de ensino de Cruz das Almas, Mangabeira, Muritiba. Entre os estudantes que fizeram ou fazem parte do Grupo temos: Laís Reis de Souza, Nisângela Oliveira Santana, Rodrigo Luz Silva, Raissa Fiuza da Silveira Nunes, Suellen Fonseca da Conceição Santos, Uilian dos Santos Santana, Luan Andrade de Jesus, Jackeline da Silva Gomes, Patrícia Figueredo de Jesus Maia, Camila Rodrigues Pinto, Emily Patrícia Santos Barbosa, Lilia Santos da Silva, Gleice Quelle Silva dos Santos Nascimento, Vitória Cristina Santos Menezes e Adriana Freitas Castelo Branco.

Entre os professores, o Grupo contou com Helene Paraskevi Anastasiou, Pedro Nascimento Melo, Aline Maria Peixoto Lima e Tânia Maria Nunes Nascimento, que atuou como professora substituta da UFRB. Além desses atores, contamos também com a participação de professoras da rede pública de ensino que aceitaram o desafio de participar do GEInter. Assim, o Grupo contou e conta com a participação das professoras: Neide Moura dos Santos, Rita

de Cássia Braz, Suely Santiago Eloy de Jesus, Denise Pimenta da Silva Oliveira e Silvane Moreira dos Santos.

Muitas trilhas têm sido desenhadas e percorridas pelo Grupo nas paisagens que temos tecido coletivamente. Para fazer os percursos, a bússola que usamos é o compromisso com a formação dos estudantes do Curso e a contribuição que podemos dar para as escolas públicas com as quais temos parcerias. Como fruto desse tecer coletivo, realizamos dois seminários: o I Seminário Interdisciplinar: BNCC e o Recôncavo em Conexões que aconteceu no dia 25 de maio de 2018. E o II Seminário do GEInter: Interdisciplinaridade e suas expressões no ensino, na pesquisa e na extensão, que contou com a apresentação de trabalhos do grupo, de estudantes do Curso e de outras universidades, e que culminou com a produção de Anais eletrônico. Essas foram experiências ricas de desafios, possibilidades, resiliência e força do grupo que resultou em seu fortalecimento.

O ponto da paisagem que representa o GEInter nessa narrativa vem assumindo contornos mais nítidos na definição de seus traços e cores. Assim, durante o ano de 2019, o Grupo desenvolveu o projeto intitulado “Sequências Didáticas Interdisciplinares: a Biologia como eixo mobilizador”. A partir dos estudos realizados com o grupo, publiquei alguns artigos em parceria com a professora Luiza Ramos, realizei palestras para os estudantes do Curso e outras fora da UFRB.

Mas, veio 2020! Um ano para não esquecer!

Posso dizer que não sou uma pessoa que se abate ou desiste fácil. Mas, não posso deixar de registrar que 2020, ano em que a pandemia do coronavírus entrou em nossas vidas como uma avalanche, não foi possível não se abater. O isolamento e o distanciamento social determinados pelos poderes públicos, que passaram a ser orientação para nossos comportamentos cotidianos, vão deixar marcas.

Para o GEInter, 2020 foi um ano duplamente difícil pois, por um lado, a professora Luiza Ramos, amiga, parceira e colega de trabalho, foi redistribuída para a UFBA e eu fiquei na liderança do Grupo; e, por outro, a pandemia do coronavírus, que levou à suspensão do calendário acadêmico de 2020.1 e nos fez suspender as atividades do Grupo. Foram, e ainda estão sendo, tempos difíceis.

Mas, como não sou de desistir, fiz como a Moça Tecelã. Continuei tecendo junto com minha parceira, a professora Luiza Ramos. Assim, redesenhamos caminhos, refizemos trilhas e, depois de um semestre sem realizar atividades coletivas e de muitas perguntas sem respostas sobre o que fazer, como uma fênix, o GEInter retomou seus trabalhos. As respostas foram surgindo. Assim, em agosto de 2020, retomei as atividades como líder do Grupo, juntamente com a professora Luiza Ramos, agora como colaboradora.

Os novos tempos levou o Grupo a realizar suas atividades de forma remota. Retomamos os estudos, buscando, como antes, avançar numa perspectiva de desenvolvimento do pensamento crítico e do aprofundamento de discussões de temáticas de caráter epistemológico, teórico e metodológico, em torno do tema da interdisciplinaridade, perspectiva que tem marcado as ações do grupo.

Foi assim que, em meio aos desafios e incertezas, o Grupo encontrou forças para transformar esses desafios em novas aprendizagens. Construímos uma parceria acadêmica com o grupo de estudo criado pela professora Luiza Ramos na UFBA: o REDIs (Grupo de Estudo, Redes e Diálogos sobre Interdisciplinaridade). A partir daí passamos a contar com novos fios e cores para continuar tecendo esse ponto da paisagem e, dentre essas cores, a parceria entre o GEInter e o REDIs fez surgir dois projetos de pesquisa: o projeto intitulado *Interdisciplinaridade: conceitos e contextos de uso do termo no Brasil*, aprovado no âmbito do CCAAB-UFRB; e o projeto: *Práxis interdisciplinar: proposições a partir de sequências didáticas*

interdisciplinares, aprovado no âmbito do Instituto de Biologia da UFBA. Ambos os projetos contam com a participação do coletivo do GEInter e com os novos membros que compõem o REDis.

A temática da interdisciplinaridade, a partir de um enfoque epistemológico e metodológico, tem sido o fio principal que ajuda a tecer os estudos e pesquisas realizados pelo GEInter desde sua criação. Nesse processo coletivo temos avançado na elaboração teórica de um conceito que está sendo adotado pelo grupo, que intitulamos como “Práxis Interdisciplinar”. Essa elaboração conceitual ganhou expressão por meio da publicação de um artigo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2020. O artigo intitulado *Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais* foi escrito por mim e pela professora Luiza Ramos.

A partir desse fio principal, outros são puxados, alimentando discussões e aprofundamentos em torno de conceitos como: práxis, dialética, perspectiva histórico-crítica, diálogo e dialogismo, criatividade, criticidade, problematização, interação, entre outros. É assim que o aprofundamento de conhecimentos relativos aos estudos teóricos e metodológicos sobre interdisciplinaridade, a produção de conhecimentos novos sobre o tema, por meio da elaboração e aprovação de projetos de pesquisa, a publicação de artigos, a elaboração de TCCs, a formação de pesquisadores e a formação de iniciação científica para estudantes de graduação vem se consolidando e deixando suas marcas em nossas vidas e na Licenciatura em Biologia.

Parece que os desafios que o ano de 2020 trouxe para o Grupo fortaleceu nossas convicções e nos fez enfrentar as dificuldades e produzir conquistas significativas. Assim, além dos dois projetos de pesquisa em andamento, o Grupo pôde comemorar, de forma remota,

infelizmente, a aprovação de duas componentes do Grupo em processos seletivos para mestrado no estado da Bahia. Uma delas, Nisângela Oliveira Santana (Licenciada em Biologia pelo CCAAB-UFRB) foi aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores-PPGECFP/UESB, com o projeto intitulado: A BNCC e o Programa de Residência Pedagógica: perspectivas, desafios e contribuições na formação do professor de Biologia da UESB; e Silvane Moreira dos Santos, professora do Colégio Estadual João Batista Pereira Fraga, que foi aprovada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (CETENS-UFRB), com o projeto intitulado: Projetos Científicos, Artísticos e Culturais sob a perspectiva da Práxis Interdisciplinar: um olhar sobre processos de produções escolares.

Bem, acho que já posso parar por aqui. Muitas coisas ainda poderiam ser narradas, como, por exemplo, a oferta do componente Sociologia da Educação, de forma remota, que trouxe momentos significativos para o meu processo formativo como professora e para o processo formativo de meus alunos. É tanto que um dos grupos da turma pretende escrever um artigo sobre o tema da juventude e a escola.

Se eu fosse continuar a desenrolar esse fio, creio que não teria fim, pois são muitas histórias guardadas na memória; muitos inícios de semestres carregados de expectativas e, ao final de cada um deles, despedidas, abraços e a certeza de que estou fazendo o meu melhor; de que estou contribuindo para a formação desses futuros professores, que espero ainda ter a alegria de encontrar nas escolas públicas da cidade, ou como colegas na Universidade.

Considerações finais

Esse é só um pouco da minha trajetória, das paisagens que construí e que ainda estou tecendo, e muito ainda teria para narrar.

Muitas histórias tenho contado para meus alunos nas turmas que tenho tido a oportunidade de atuar como professora. A empatia com a luta cotidiana deles, pois vivi lutas muito parecidas, me fortalece e os fortalece também, pois somos seres cuja existência só se realiza por meio da interação com o outro.

Sei também que os sentimentos vividos, as decepções e as alegrias, que não foram poucas, não cabem nessa narrativa, mas, quem sabe, não brota dessa experiência o desejo de continuar a narrar, porque tecer estarei sempre tecendo, e construindo paisagens e histórias até não me sobrar mais forças. Quem sabe um livro de memórias do qual façam parte de forma mais autoral os muitos parceiros desse caminhar, das trilhas que percorro em que o sentimento de colaboração, de fazer junto, de escutar antes de tomar posição, de ser solidária e cultivar a empatia com o outro são parte do que eu persigo.

Sei que minha caminhada tem sido longa, pois desde os anos de 1989 invisto em um projeto de vida que nunca esmorece, que sempre se afirma como lugar e tempo de alegria, de motivação para sair para trabalhar na Universidade e encontrar parceiros, estudantes, amigos e colegas de jornada, pois é assim que vejo todos com quem convivo e aprendo. E ainda quero mais!

Por fim, só agradecer pela vida de professora que tive a oportunidade de tecer e viver. Pelas parcerias feitas na caminhada e pelas que ainda virão pela frente, que espero serem muitas.

Bem, vou finalizar essa narrativa com Fernando Pessoa, que nos diz que “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”. Quero deixar a minha fluir, percorrer novas trilhas, viver novas aventuras. Porque não posso negar que a vida é uma grande aventura, com muitas descobertas a cada esquina.

Referências

ABRIC, J. C. (Org.) **Prácticas Sociales y representaciones**. México: Coyoacán, 2001.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, M. E. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLASANTI, M. **A Moça Tecelã**. 1. ed. digital. São Paulo: Global, 2020.

BRANDÃO, Z. O Esquecimento de um Livro: tentativa de reconstrução de uma tradição intelectual no campo educacional. **Revista Brasileira de Educação**. n. 3, p. 8-30, set./out./nov./dez. 1996.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BAUMAN, Z; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERREIRA, R. A.; OLIVEIRA, A. P. **A pesquisa em política educacional**: contribuições para superar os déficits epistemológicos. *Educação e Cultura contemporâneas*, v.16, p. 46-68, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre Educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Ática. 2009.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

GIDDENS, A. **Novas regras do método sociológico**: uma crítica positiva das sociologias compreensivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, A. **Dualidade da Estrutura**. Agência e Estrutura. Oeiras: Celta Editora, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Rio de Janeiro: UFRJ- Faculdade de Educação, 1993.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais**: para uma fenomenologia dos saberes sociais. *Psicologia e Sociedade*, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-79.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 77-96, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, 1995.

RAMOS, L. O.; FERREIRA, R. A. **Sobre uma práxis interdisciplinar**: aproximações e proposições conceituais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.101, n. 257, p.195-214, jan./abr. 2020.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Do Senso Comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

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

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

A educação inclusiva na Licenciatura em Biologia

Susana Couto Pimentel

Introdução

Nos últimos anos, as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva no Brasil, respaldadas nos preceitos e direitos fundamentais previstos pela Constituição Federal de 1988, têm repercutido no crescente número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista¹⁰ e altas habilidades/superdotação, tanto nas escolas comuns da educação básica quanto nas instituições de educação superior.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, na educação básica esse número chegou a 1.014.661, sendo 81.254 matriculados na Educação Infantil; 421.560 no Ensino Fundamental - anos iniciais; 319.866 nos anos finais do Ensino Fundamental e 115.051 no Ensino Médio. Na educação superior, o número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades e superdotação totalizou 43.633. (INEP, 2019).

Certamente, a inclusão desses estudantes traz novos desafios para as instituições educacionais e, conseqüentemente, implicações para o currículo escolar e para a prática dos docentes que atuam nesses níveis de ensino. Assim, necessariamente, esse novo cenário precisa repercutir nos currículos dos cursos de formação de

¹⁰ Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a terminologia utilizada pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), englobando os transtornos anteriormente denominados de: autismo infantil, transtorno global do desenvolvimento e Transtorno de Asperger.

professores. No entanto, de modo geral, os currículos dos cursos de Licenciaturas no Brasil, com exceção da Licenciatura em Pedagogia, não trazem abordagem específica acerca do trabalho educacional com esse público de estudantes. Porém, conforme Pinheiro (2010, p. 13), “é fundamental que o professor compreenda que o seu papel é político e pedagógico, uma vez que este deve respeitar a diferença e mediar a aprendizagem do aluno promovendo situações que estimulem e garantam o seu aprendizado.”

Nessa perspectiva, este capítulo traz o relato de uma experiência, desenvolvida como docente do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), pautada no compromisso com a formação de professores para o trabalho com as diferenças na escola, especificamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a abordagem experiencial¹¹, numa perspectiva autobiográfica, constitui-se na dimensão metodológica deste escrito. Assim, como se trata do relato de minha experiência docente, decidi escrever na primeira pessoa do singular, revelando desafios assumidos, dificuldades encontradas e mecanismos utilizados para superá-las.

Importante registrar que atuei no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB no período de 2010.2 a 2013.2, ministrando componentes curriculares como: CCA 457 - Psicologia Educacional, CCA 459 – Sociologia e Antropologia da Educação e CCA 518 GRA – Didática I.

Em meu primeiro dia de aula no curso, me deparei com discentes, em grande parte, receosos, e alguns duvidosos, com relação a opção feita pela Licenciatura. Muitos discentes assumiam

11 Conforme Souza (2008, p. 90), a abordagem experiencial “[...] configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes ao narrar com profundidade.”

que a escolha se deu em virtude de ser um curso noturno e poucos relatavam a convicção e o desejo de se formar professor.

Outras questões eram adicionadas às falas dos estudantes, a exemplo da possibilidade conferida aos egressos do Bacharelado em Biologia de ingressarem, através de edital específico, no curso de Licenciatura em Biologia. Os licenciandos se ressentiam, pois o processo inverso não era igualmente possibilitado aos discentes da Licenciatura, devido às diferenças de carga horária e de conteúdos de componentes da área específica (sic). Tais questões, adicionadas ao fato de serem apenas dois cursos noturnos no *campus* da UFRB, em Cruz das Almas, contribuía para diminuir a autoestima dos licenciandos, alimentando dúvidas com relação à carreira escolhida.

É certo que essas dúvidas são também permeadas pelo sentido socialmente atribuído ao ser professor, bem como ao processo de (des)valorização social dessa profissão. Portanto, reconheço que são diversas as variáveis que interferem na percepção dos licenciandos sobre a definição do curso, embora não sejam objeto de discussão neste capítulo.

Diante desse cenário observado no primeiro encontro com estudantes do curso, assumi o compromisso de organizar aulas pautadas na realidade da escola, subsidiando a minha prática em metodologias ativas, isto é, baseadas no fomento ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante de modo a possibilitar ao discente assumir-se como sujeito autônomo no processo de construção do conhecimento.

Cada aula constituía-se, então, em oportunidade para discussão de um *corpus* teórico de modo implicado com a realidade escolar, com vistas a possibilitar que os conhecimentos teóricos se constituíssem em ferramentas para uma prática profissional engajada e comprometida com a educação e os processos educativos.

Como forma de favorecer a aproximação dos licenciandos com a escola, propus, aos diversos grupos de estudantes, a realização de atividades de iniciação à prática da pesquisa que tivessem como *locus* a instituição escolar ou o próprio curso de Licenciatura. Para além dessas atividades, estudos de caso, extraídos do cotidiano da escola, e a exibição e discussão de documentários e filmes, que retratavam realidades vivenciadas no contexto escolar, tornaram-se recursos para motivar os discentes a se formarem professores. É importante sublinhar que a motivação é fundamental para o desenvolvimento da pessoa, pois ativa o organismo e orienta a conduta humana para o alcance de objetivos (CERQUEIRA; SANTOS, 2012).

Ressalto que, no desenvolvimento dessa experiência, algumas dificuldades foram encontradas, dentre as quais aquelas relacionadas à escassez de tempo por parte dos discentes para dedicação aos estudos, tendo em vista a necessidade de conciliar o trabalho e o estudo. Essa realidade produzia também um cansaço adicional, no turno noturno, aos estudantes que necessitavam trabalhar para se manter, sendo esse trabalho, em muitos casos, fora da área de educação.

Certamente, os desafios de permanência vivenciados pelo trabalhador estudante são maiores. Por isso as universidades não podem ficar alheias a tais desafios e nem podem idealizar um estudante universitário que tenha dedicação integral aos estudos, desconhecendo que o trabalho é uma necessidade imposta pelas condições sociais. Portanto, uma universidade socialmente engajada precisa reconhecer essa realidade e desenvolver propostas pedagógicas que possibilitem ao trabalhador estudante condições para maximizar o seu processo de construção de conhecimento durante o percurso acadêmico.

Como forma de minimizar tal dificuldade, eu buscava iniciar as aulas com discussões, em pequenos grupos, de textos indicados

previamente ou também com a proposição de análise de casos com base no material de leitura sugerido para, em seguida, abrir a discussão e, por fim, sistematizar o conteúdo da aula. Essa metodologia de estudo de caso possibilitava ao discente encaminhar, com base nos textos lidos, respostas e soluções para as situações propostas, as quais traziam aspectos da realidade do cotidiano escolar. Desse modo, essa proposta metodológica abre espaço para o estabelecimento da relação teoria-prática, tão caro à formação docente, e para a construção de saberes eivados de sentido e, portanto, bem consolidados.

A opção pelo uso de metodologias ativas no processo de ensinar requer processos avaliativos que também assegurem a autonomia discente na elaboração e expressão do conteúdo aprendido. Assim, a avaliação não pode ser circunscrita à utilização de um só instrumento. Nesse sentido, como forma de avaliar os conhecimentos construídos pelos discentes, propus atividades como: produção de mapas conceituais, resumos expandidos, memoriais analíticos, socialização de leituras sobre temáticas específicas, elaboração de sequências didáticas e também respostas a instrumentos de levantamento de dados, historicamente denominados de testes/provas, sendo esses sempre realizados com a utilização de consulta ao material estudado.

Destaco, nesse processo avaliativo, a proposta da escrita de um memorial sobre o tema “trajetórias de uma formação para a docência”. O memorial constituía-se num texto autobiográfico que possibilitava o relato analítico das memórias sobre experiências e aprendizagens que influenciaram, ou que poderiam influenciar, a partir de sua ressignificação, a própria formação como professor. Ao final do relato, propunha que os discentes analisassem suas trajetórias à luz do *corpus* teórico estudado.

A metodologia, os recursos e a forma de avaliação utilizados objetivavam criar condições de formação que produzissem impacto

no futuro exercício da docência. Neste capítulo, para proceder a discussão acerca da abordagem da educação inclusiva no processo formativo de professores no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, optei por escrever duas seções, sendo que a primeira traz apontamentos de trabalhos, produzidos no âmbito da UFRB, sobre a formação de professores para inclusão; e a segunda seção discorre sobre a minha experiência nos componentes curriculares, fazendo o recorte para reflexões sobre a inserção do debate sobre a educação inclusiva no curso.

O estado da arte

A formação de professores é pauta de debate em diversos fóruns de educadores, dentre os quais aqueles que têm como foco a discussão sobre a qualidade da educação. Conforme relatório da UNESCO de 1988, “a qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação” (UNESCO, 1988 *apud* BAUMEL, 2003, p. 28). Não é, portanto, sem razão que o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, traz, em metade das suas metas, estratégias que referenciam a formação de professores, embora apenas em duas delas há uma abordagem específica sobre esse preparo para uma atuação inclusiva na escola.

Buscando analisar a proposta de formação de professores para uma abordagem inclusiva nos cursos de Licenciatura da UFRB, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas na instituição, dentre as quais destaco três monografias realizadas como Trabalho de Conclusão de Curso de graduação: Pinheiro (2010); Santana (2014) e Santos (2019).

Pinheiro (2010, p. 70), em sua pesquisa intitulada “Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB”, objetivou “compreender

a proposta de formação de professores na UFRB para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular”, tomando especificamente como foco de análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática, Física e Pedagogia do Centro de Formação de Professores da referida universidade.

Santana (2014, p. 56), em pesquisa realizada no Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas, sob o título “Formação inicial de professores para inclusão de estudante com deficiência: um estudo de caso no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB”, teve como objetivo compreender a formação de professores no curso referido para “atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino”.

Por fim, a pesquisa de Santos (2019, p. 58), intitulada “Formação de professores de Biologia para a educação inclusiva: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Universidades Federais Baianas”, objetivou “investigar como os documentos oficiais dos cursos de Licenciatura em Biologia de Universidades Federais do estado da Bahia abordam as questões relacionadas ao ensino de alunos com deficiência”. Dentre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) analisados pela autora encontram-se os da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); da Universidade Federal da Bahia (UFBA); da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Embora o primeiro trabalho de investigação referenciado não traga análise relativa ao curso de Licenciatura em Biologia, Pinheiro (2010) trouxe contribuições relevantes, dentre as suas considerações finais, para análise dos currículos dos cursos de formação de professores da instituição. A autora afirma que:

Embora as DCN's¹² defendam que o perfil do licenciado deve abranger o acolhimento e trato com a diversidade, observa-se que nos PPC's

12 Diretrizes Curriculares Nacionais.

analisados estes saberes não estão garantidos, tendo em vista que apenas a disciplina de LIBRAS foi contemplada nos três projetos, sendo que o de Pedagogia acrescenta a Educação Especial.

É possível concluir que somente a disciplina de LIBRAS no caso dos cursos de Física e Matemática ou as disciplinas de LIBRAS e Educação Especial, referentes ao curso de Pedagogia, ambas com 68 horas de carga horária, não dão conta de formar o perfil do licenciado almejado pelas diretrizes de formação de professores.

Não há nos PPC's analisados uma base epistemológica que discuta e oriente a formação destes profissionais para o atendimento à diversidade na perspectiva da educação inclusiva (PINHEIRO, 2010, p. 70-71).

A autora é contundente ao afirmar que a inserção, por força da lei, do componente curricular Libras não é suficiente para que o professor em formação construa elementos que subsidiem uma prática pedagógica inclusiva. Por outro lado, traz uma sinalização que necessita ser considerada pelos Núcleos Docentes Estruturantes, instâncias responsáveis pelo acompanhamento da operacionalização, avaliação e modificação dos Projetos Pedagógicos de Curso: os currículos das Licenciaturas precisam assegurar uma base epistemológica que subsidie a formação docente para o atendimento às diferenças na escola.

Perspectiva semelhante foi sinalizada por Santana (2014). Em suas considerações finais, a autora afirma não haver no curso de Licenciatura em Biologia “componente específico sobre educação inclusiva [...], não sendo os docentes egressos preparados para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência” (SANTANA, 2014, p. 56). Embora o componente curricular Libras seja citado pelos discentes participantes da investigação, formandos do referido curso, os dados da pesquisa revelam que, em suas respostas, os mesmos não enfocam tal disciplina como responsável pela abordagem

sobre a atuação do docente com estudantes com deficiência. Em sua análise, a autora destaca que, dentre as disciplinas de cunho pedagógico dispostas na matriz curricular do curso, apenas cinco foram mencionadas pelos formandos como tendo essa abordagem.

[...] dentre elas a disciplina Psicologia Educacional foi a com maior índice de porcentagem. [...] acredita-se que isso seja consequência da abordagem trazida pela docente que ministrou a disciplina para esses formandos, pois a mesma tem formação na área inclusiva e realiza pesquisas nessa perspectiva.

Um fato importante a ser mencionado é que a LIBRAS foi citada, mas ficou situada entre os dois componentes com a menor frequência de respostas. Pode-se inferir que isso acontece devido ao conteúdo abordado neste componente que se refere à aprendizagem da língua [...] (SANTANA, 2014, p. 40-41).

As reflexões trazidas por Santana (2014) acerca do conteúdo da disciplina Libras como voltado para o ensino de uma outra língua, a Língua Brasileira de Sinais, bem como sobre a importância de que os componentes curriculares da área pedagógica introduzam estudos sobre a educação inclusiva, revelam que essa pode ser uma política formativa nos cursos de Licenciatura da UFRB, não devendo a abordagem desse conteúdo ficar restrita à decisão/formação do docente responsável por assumir os componentes.

Essas constatações foram igualmente encontradas por Santos (2019) numa perspectiva mais ampliada, pois analisou o currículo de cursos de Licenciatura em Biologia de três universidades. Conforme as conclusões da autora,

A análise dos PPCs demonstrou que apesar dos projetos pedagógicos das três Universidades serem regidos por bases legais que contemplam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, devendo ser oportunizadas as mesmas condições de igualdades a todos, independente

de suas diferenças, não fica evidenciado nos PPCs uma proposta formativa de professores que se alinhem as políticas de educação inclusiva, as quais vêm ao longo do tempo ganhando espaço nas políticas públicas brasileiras, fomentando, segundo a lei de inclusão 13.146/15, que seja erradicada toda forma de exclusão e discriminação, favorecendo a construção de espaços educacionais acolhedores que oportunizem as mesmas condições de aprendizagem para todos (SANTOS, 2019, p. 58).

Com essa análise, Santos (2019, p. 59) evidencia que essa omissão não está circunscrita aos currículos de Licenciatura da UFRB, embora seja citado em seu trabalho que o curso de Licenciatura em Biologia da UFOB “dispõe também da disciplina ‘Educação e Direitos Humanos’, que traz em sua ementa a abordagem de temas relacionados às políticas de inclusão”. Essa alternativa encontrada pela UFOB revela um avanço em relação aos demais Projetos Pedagógicos de Cursos, ainda que um componente com uma abordagem tão ampla também não assegure a necessária construção de competências para o trabalho com as diferenças.

O trabalho de Santana (2014) também traz dados que revelam que, dos 26 participantes da pesquisa, formandos do Curso de Licenciatura em Biologia, cinco haviam se deparado com estudantes com deficiência durante o Estágio Supervisionado, sendo encontrados alunos com deficiência auditiva, física, visual e intelectual. Dos cinco licenciandos, três afirmaram que não souberam como proceder com esses alunos em sala de aula. Esses dados reafirmam a necessidade premente de se repensar o currículo do curso.

Como proposição para superar essas lacunas na formação inicial, Pimentel (2012) defende que a abordagem desse conteúdo seja inserida,

nas ementas dos componentes curriculares da área pedagógica, a exemplo da Didática, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação

e Políticas Educacionais, o enfoque no trabalho docente com a deficiência (intelectual, sensorial e física), os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e a alteridade, possibilitando a formação de um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada na equidade como princípio (PIMENTEL, 2012, p. 152).

Tal compreensão norteou a construção da experiência acerca da qual se reflete neste capítulo e que está voltada para a inserção da temática inclusão educacional em componentes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, relato que passo a fazer na seção subsequente.

Abordagem sobre a educação inclusiva

Conforme já referenciado, quando iniciei minhas atividades como docente no curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no semestre 2010.2, ministrando o componente curricular CCA 457 - Psicologia Educacional, assumi também o desafio de introduzir, no âmbito do curso, discussões sobre a temática da educação inclusiva, afeitas ao processo formativo de todo docente. Desse modo, ao longo dos sete semestres que assumi esse componente busquei desenvolver, com as diferentes turmas, estudos acerca dessa temática.

Embora a ementa desse componente não abordasse explicitamente esse conteúdo, a sua formulação possibilitava introduzir essa discussão quando trazia, *in verbis*: “Aspectos psicológicos da interrelação professor-aluno. Pressupostos norteadores dos paradigmas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Variáveis que influenciam na aprendizagem. Temas atuais em desenvolvimento humano e implicações para a educação” (UFRB, 2008, p. 28).

Valendo-me da oportunidade trazida pela formulação da ementa, elaborei objetivos que possibilitavam tal abordagem, dentre os quais: (i) Construir referenciais para a elaboração de ações pedagógicas que favoreçam o aprender na sala de aula; e (ii) Realizar estudos orientados sobre temáticas específicas que permeiam o cotidiano escolar a partir da contribuição das teorias da Psicologia. Dentre as temáticas específicas, elaboradas de modo conjunto com as turmas, constavam, em cada semestre, questões relativas ao ensino de Ciências/Biologia para estudantes com necessidades educacionais específicas ou com deficiência.

A inserção desses objetivos estava respaldada na compreensão de que, quanto mais o professor conhece sobre a forma que os discentes aprendem, mais ele consegue construir mecanismos eficientes para ensinar. Isso requer, de acordo com Carvalho (2000, p. 57), “abordar o processo educacional escolar sob a ótica da aprendizagem de qualquer aluno, identificando os obstáculos que podem interferir no êxito do processo” .

Nessa perspectiva, o ensino deve envolver todos os discentes, disponibilizando um conjunto de possibilidades, dentre os quais materiais flexíveis, técnicas e estratégias voltados a ampliar a oportunidade de aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência, objetivando atingir o maior número possível de discentes.

Essas discussões, subsidiadas por teorias da Psicologia da Educação que explicitam os processos de aprendizagem e desenvolvimento - a exemplo da Aprendizagem Significativa de David Ausubel; Epistemologia Genética de Jean Piaget e Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vygotski -, demonstram a relevância desse componente curricular na formação do professor de Ciências/Biologia. Certamente, a (re)estruturação/internalização de conceitos acerca dos processos de aprendizagem possibilitará ao professor em formação a construção de novas formas para o fazer pedagógico.

De igual modo, ao assumir o componente curricular CCA 459 – Sociologia e Antropologia da Educação, propus reflexões sobre as dimensões sociais e culturais do processo educativo e introduzi, como parte do conteúdo programático, e após as discussões teóricas subsidiadas na Sociologia e Antropologia, um tema intitulado “Leituras das ciências sociais sobre a escola”, no qual eram abordadas, dentre outras questões, o fracasso escolar sob o enfoque da sociologia das diferenças; cultura escolar e (in/ex)clusão; e estigmas e identidades deterioradas na escola. A partir das leituras, estudo e do debate acerca dessas temáticas eram realizadas reflexões críticas sobre a escola e o currículo como um não-lugar para as diferenças.

Semelhantemente, no componente curricular CCA 518 GRA – Didática I, foram introduzidos objetivos no plano de ensino que possibilitavam essa abordagem, como por exemplo: (i) Construir referenciais para uma prática docente participativa e comprometida com a aprendizagem de todos; e (ii) Realizar estudos orientados sobre temáticas específicas que envolvam a didática e o fazer docente. Tais objetivos permitiram o trabalho com o conteúdo “Didática e Inclusão”, construindo possibilidades para que os professores em formação vislumbrassem a responsabilidade de planejar aulas para acolher e mediar a maior diversidade possível de estilos e formas de aprendizagem.

Conforme apresentado, é importante destacar que a temática da educação inclusiva transversalizou todos esses componentes, embora não fosse negligenciado o estudo dos conteúdos específicos inerentes aos saberes fundantes de cada disciplina. Na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Biologia, a abordagem desses diferentes componentes curriculares se dá ao longo de três semestres letivos, respectivamente do segundo ao quarto semestre, proporcionando aos licenciandos, durante a experiência relatada, aproximações e vivências com essa temática.

Ademais, como parte das atividades dos componentes referidos, foram propostas visitas a escolas da educação básica para observação, diálogo com profissionais da educação e discentes, registro e análise das impressões sobre temas diversos relevantes à formação do professor. Adicionalmente, grupos de estudantes optavam por realizar tais aproximações do exercício de investigação no contexto da universidade.

Os dados levantados nesses diferentes contextos eram analisados e apresentados para avaliação, sob forma de resumos expandidos. A escrita desses textos proporcionava aos discentes enfrentar os medos e desafios da escrita acadêmica, avançando no processo de construção de um *habitus* acadêmico e, conseqüentemente, na construção de um sentimento de afiliação à vida universitária (COULON, 2008). Segundo o autor,

tem sucesso o estudante que se afiliou. Afiliar-se é naturalizar e incorporar práticas e modos de funcionamento correntes na universidade [...] é adquirir o desembaraço que decorre da apropriação [...] e do domínio dos códigos (COULON, 2008, p. 269-270).

Também durante o meu exercício profissional como docente do curso de Licenciatura em Biologia, foram criadas, para os licenciandos, possibilidades de participação em atividades de iniciação científica, com realização de pesquisas acerca da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, bem como de participação nos estudos realizados pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI), sob minha coordenação.

O GEEDI foi criado em 2008, ainda durante minha atuação no Centro de Formação de Professores da UFRB, como uma linha de pesquisa do Grupo Educação, Sociedade e Diversidade, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela instituição. Estão arrolados dentre os objetivos do grupo: (i) Desenvolver estudos acerca da educação

inclusiva; (ii) Realizar pesquisas que subsidiem a construção de saberes e práticas sobre os processos de inclusão de pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação ou com necessidades educacionais específicas; (iii) Fomentar publicações com base nos estudos e pesquisas desenvolvidos; Produzir materiais didáticos adaptados; (iv) Promover eventos que discutam temáticas relativas à educação inclusiva.

Essas aproximações com o estudo da educação inclusiva, através das discussões nos componentes curriculares e das vivências no grupo de estudos e pesquisas, motivaram alguns licenciandos para escolher a temática educação inclusiva como foco dos estudos nos Trabalhos de Conclusão de Curso, realizados sob forma de monografia (Quadro 1).

Quadro 1 - A inclusão educacional nos trabalhos de conclusão do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB no período de 2013 a 2019.

Nº	AUTOR(A)	TÍTULO	ANO
1	Renata Silveira do Carmo	Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Médio do Município de Cruz das Almas - Ba: concepções de gestores e professores	2013
2	Eliane Santos Jesus	Práticas pedagógicas no ensino de Ciências/Biologia desenvolvidas com estudantes surdos: o desafio para uma escola inclusiva	2014
3	Elisângela Matias Cardoso de Oliveira	O olhar de professores de Ciências Naturais com relação à Síndrome de Down: concepções sobre aprendizagem e inclusão em classes comuns	2014
4	Ingrid da Silva Souza e Sena	Práticas pedagógicas no ensino de Ciências para alunos com Deficiência Intelectual incluídos na escola regular	2014
5	Laise Lima Santana	Formação inicial de professores para inclusão de estudante com deficiência: um estudo de caso no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB	2014
6	Luciana Silva Almeida	Mediações pedagógicas para o trabalho escolar com estudantes que vivem com doença falciforme	2014
7	Tiago Alves Barbosa	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores de escola pública	2014

8	Maria de Fátima de Andrade Souza	A Sala de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares: um estudo de caso no Município de São Felipe-BA	2015
9	Valterci Ribeiro	Trajetórias de escolarização de estudantes com deficiência que acessaram o ensino superior: uma análise das histórias de vida na Educação Básica	2015
10	Luziane Brandão Alves	Estratégias metodológicas no ensino de Ciências e Biologia para alunos com diagnóstico de autismo	2016
11	Manuella Silva Oliveira Souza	Percepções docentes sobre a prática pedagógica direcionada a estudantes com Síndrome de Down em escola regular	2016
12	Vandeson Rodrigues de Sousa	Inclusão de estudantes com deficiência nos Colégios da Polícia Militar da Bahia	2018
13	Catiusca Ferreira dos Santos	Formação de professores de Biologia para a educação inclusiva: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Universidades Federais Baianas	2019

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Os trabalhos monográficos 2, 4, 7, 10 e 11, arrolados acima, abordam as nuances da prática pedagógica com estudantes com deficiências (Surdez e Deficiência Intelectual) e transtorno do espectro autista. Tal abordagem sobre a atuação docente frente às diferentes formas de aprender é importante pois, conforme Amaral (2012, p.149), “o bom professor precisa ser capaz de refletir sobre a educação em sua totalidade, mas dele espera-se que seja também capaz de ensinar, promovendo a aprendizagem”.

Embora o trabalho 6, no Quadro acima, trate sobre a doença falciforme¹³, é relevante destacar que a compreensão de educação

¹³ A doença falciforme (DF) é uma doença hereditária, comum no Brasil, decorrente de alterações genéticas que podem afetar todos os órgãos e sistemas, fazendo com que os indivíduos acometidos necessitem de cuidados de saúde regulares (ALMEIDA, 2014).

inclusiva abarca também necessidades educacionais específicas, dentre as quais aquelas provenientes de períodos de distanciamento da escola em virtude de doenças crônicas, como é o caso da doença falciforme. Tais distanciamentos do espaço escolar não podem, no entanto, significar alijamento do processo educacional.

Nesse sentido, a política pública de inclusão prevê tanto a existência de classes hospitalares, que devem atuar de modo cooperativo com os profissionais da escola comum, quanto o atendimento pedagógico domiciliar que deve ser feito por professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, realizado também em Salas de Recursos Multifuncionais.

Nessa perspectiva, o trabalho 8 enfoca as referidas Salas de Recursos Multifuncionais como parte da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE). É relevante enfatizar que, de acordo com o Art. 12 da Resolução CNE/CEB n.4/2009, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Isso significa que o professor egresso do curso de Licenciatura em Biologia também tem a prerrogativa de atuação nesse campo de trabalho, desde que possua formação específica na área da educação especial.

A abordagem da educação inclusiva nos Trabalhos de Conclusão de Curso ratifica, por um lado, o interesse dos licenciandos por essas questões com as quais se deparam no cotidiano da escola e, por outro lado, a responsabilidade institucional e dos docentes formadores de professores, que participam da construção dos projetos pedagógicos dos cursos, em abordar tais questões. Ressalta-se ainda que, dentre os discentes arrolados no Quadro 1, alguns optaram por dar continuidade ao estudo dessa temática em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Considerações finais

As reflexões trazidas neste capítulo sinalizam que deve haver uma preocupação institucional, tanto por parte do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, responsável pelo currículo do curso, quanto por parte do Fórum de Licenciaturas da instituição, em traçar uma política de formação de professores que contemple a construção de competências para atuação do docente egresso de seus cursos com estudantes que aprendem de forma diferente e que, portanto, necessitam de uma ação pedagógica mediadora e eficiente. Assim, o trabalho com a temática da educação inclusiva não deve estar atrelado apenas à formação ou ao compromisso pessoal do professor formador, mas precisa refletir o compromisso institucional de formar docentes aptos ao trabalho com as minorias na escola.

É certo que o relato da minha prática, trazido neste capítulo, tem como referência o currículo do curso de Licenciatura em Biologia aprovado na instituição no ano de 2008. É sabido que nesse ínterim muitas discussões nortearam uma proposta de reformulação curricular. Porém, compreendendo que currículo é território de poder e disputas, como bem alerta Arroyo (2011) em seu livro “Currículo, território em disputa”, reconheço que, muito mais do que um espaço de disputas teóricas, o currículo dos cursos de Licenciatura se constitui em campo de luta pelo reconhecimento da diversidade de saberes, culturas e formas de ser e estar no mundo, sobretudo pelo direito dos sujeitos de estar na escola, de se reconhecer como pertencente àquele espaço e pelo direito de aprender.

Nesse sentido, a luta das minorias, dentre elas dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, precisa ser reverberada na construção dos currículos de formação docente e, de modo especial, no Projeto Pedagógico do

Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. É importante pontuar que não se defende inserir uma infinidade de componentes curriculares de modo a contemplar todo o elenco de diversidade, mas possibilitar ao professor em formação conhecer a epistemologia do aprender para, a partir de tal conhecimento, construir saberes que possibilitam um ensino que alcance e inclua, democraticamente, a todos.

A inserção dessa perspectiva no currículo do curso de Licenciatura em Biologia está também fundamentada na defesa de que o ensino de Ciências e Biologia seja acessível a todas as pessoas. Nessa perspectiva, o ensino acessível deve envolver o reconhecimento da necessidade de modificações nos ambientes e contextos de aprendizagem, de modo a eliminar barreiras de acesso ao saber. Isso deve implicar em: (i) planejar atividades que estimulem o interesse e a motivação de todos para a aprendizagem; (ii) apresentar informações e conteúdo de diferentes formas e com diferentes recursos e (iii) diversificar a forma como os estudantes podem expressar o que aprenderam, utilizando diferentes instrumentos para avaliação da aprendizagem.

Ao finalizar esse capítulo, quero enfatizar o impacto dessa experiência em minha formação continuada como docente. O desafio de escrever, de modo reflexivo, sobre minha trajetória no curso de Licenciatura em Biologia me permitiu analisar o meu itinerário docente e ressignificar saberes e práticas desenvolvidas. Considero que esse mergulho reflexivo em minha história de docência possibilitou-me construir sentidos para as atividades realizadas, posicionando-me de forma implicada com as análises feitas. As aprendizagens experienciais emergidas desse processo ratificam que a formação docente é um *continuum* e que o exercício reflexivo sobre a prática se constitui em espaço fundamental dessa formação.

Por fim, permito-me concluir esse capítulo com uma digressão, defendendo, com base nas aprendizagens construídas a partir

dessa narrativa reflexiva, que a formação do docente que atua na Educação Superior passe pelo exercício da narrativa e da reflexão autobiográfica sobre seu saber-fazer docente, de modo que suscite a ressignificação de sua própria prática.

Referências

ALMEIDA, L. S. **Mediações pedagógicas para o trabalho escolar com estudantes que vivem com doença falciforme**. Monografia - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas - BA, 2014, 55 fls.

AMARAL, A. L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G.F.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMEL, R. C. R. de C. Formação de professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 4 de 02/10/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: D.O.U., 2009.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CERQUEIRA, T. C. S.; SANTOS, M. da S. A motivação do professor e a aprendizagem do aluno. In: CERQUEIRA, T. C. S. (Org.). **Formação de professores: psicologia, reflexões e pesquisas**. Curitiba – PR: CRV, 2012.

COULON. A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. EDUFBA: Salvador, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 jan. 2021.

PINHEIRO, A. P. R. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais**: o caso de cursos de licenciatura da UFRB. 2010. Monografia - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010. 76 fls.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTANA, L. L. **Formação inicial de professores para inclusão de estudante com deficiência**: um estudo de caso no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. Monografia - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas/BA, 2014. 68 fls.

SANTOS, C. F. dos. **Formação de professores de Biologia para a educação inclusiva**: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Universidades Federais Baianas. Monografia - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas/BA, 2019. 63 fls.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Cruz das Almas, 2008.

Sobre os autores

Deivide Garcia da Silva Oliveira

Pós-doutor pela York University e visiting fellow pelo Center for Philosophy of Science of Pittsburgh University. Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA. Mestre em Filosofia da Ciência pela Universidad de Valladolid e em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA. Líder do Grupo de Estudos em Filosofia, Ciência e Educação Científica (G-EFFICIENTIA-UFRB). Professor Adjunto da UFRB.

E-mail: deividegso@ufrb.edu.br

Elfany Reis do Nascimento Lopes

Licenciado em Biologia (UFRB), Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UESC) e Doutor em Ciências Ambientais (UNESP). Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia no Centro de Formação em Ciências Ambientais, em Porto Seguro, Bahia.

E-mail: elfany@csc.ufsb.edu.br

Gabriel Ribeiro

Bacharel em Fisioterapia (UCSAL), especialista em Fisioterapia Musculoesquelética (UNAERP), mestre em Morfologia e Medicina Experimental (USP) e doutor em Ciências da Educação (UMINHO). Professor do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: fta_gabrielribeiro@ufrb.edu.br

Lilia Santos Gomes Neris

Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade (GEInter) – UFRB e do Grupo Redes de Estudos, Diálogos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade (REDIs) – UFBA.

E-mail: liliasantos96@gmail.com

Luiza Olívia Lacerda Ramos

Doutora em Educação, Faculdade de Educação, UFBA (2012-2016), Bióloga e Pedagoga. Atuou como professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2016 - 2019), no curso de licenciatura em Ciências Biológicas e Líder do GEInter - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade. Atualmente, é professora da Universidade Federal da Bahia (2020-atual) no Instituto de Biologia, curso de Licenciatura e Coordena o REDIS.

E-mail: ufba.luizaramos@gmail.com

Maria Aparecida da Silva Andrade

Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestre e Doutora em Ensino, Filosofia das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: mariaandrade@ufrb.edu.br

Patrícia Petitinga Silva

Bacharela em Ciências Biológicas (UFBA), licenciada em Biologia (UFRB), especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), mestra em Ecologia e Biomonitoramento (UFBA) e doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Professora da Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA).

E-mail: patpetitinga@ufrb.edu.br

Rosilda Arruda Ferreira

Pedagoga e Mestra em Sociologia pela UFPE. Doutora em Educação pela UFSCAR-SP. Professora do Curso de Licenciatura em Biologia (CCAAB) e do PPGECID (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade (GEINTER-UFRB) e vice-líder do Grupo Rede de Estudos, Diálogos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade (REDIS-UFBA).

E-mail: rosildaarruda@ufrb.edu.br

Susana Couto Pimentel

Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutora em Educação (UFBA) e Mestre em Educação Especial (UEFS/CELAEE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade e do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão. Membro do NETAA/UFRB.

E-mail: scpimentel@ufrb.edu.br

Esta obra, que compõe a Coletânea em homenagem aos 15 anos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), retrata percursos pessoais, formativos e profissionais na Licenciatura em Biologia, curso que iniciou suas atividades na UFRB no ano de 2008. Nele, as/os autoras/es refletem sobre suas trajetórias, avaliando aspectos positivos, problemas enfrentados e transformações experienciadas na instituição. Os capítulos são narrativas que inscrevem a experiência humana sobre as folhas de papel desta obra. Enfim, esta é uma publicação construída por narrativas subjetivas, regidas pela singularidade de *eus* que se inscrevem na história ao interpretarem socialmente suas experiências na Licenciatura em Biologia e imprimirem nos capítulos os significados atribuídos a elas. É uma obra que não tem a preocupação com a apresentação cronológica de fatos, e sim que suas histórias de vida sirvam de inspiração para que muitas/os sigam trilhando suas próprias trajetórias.

ISBN: 978-65-84508-00-2

