

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES
DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS INICIAIS DE UMA
PROFESSORA DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Autobiographical Narratives in the Construction of Teaching Knowledge: Reflections
on the Early Trajectories of a Science Teacher in Basic Education**

Elaine Fernanda dos Santos¹

Sindiany Suelen Caduda Martins²

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar narrativas autobiográficas articuladas ao processo de constituição dos saberes docentes, a partir das experiências iniciais de atuação de uma professora de Ciências no contexto da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na construção de relatos autobiográficos elaborados pela própria pesquisadora, compreendidos como dispositivos reflexivos para a análise da prática docente e da construção da identidade profissional. A primeira narrativa evidencia os desafios relacionados à transposição didática dos conteúdos científicos, destacando a necessidade de articular os saberes científicos à realidade vivenciada pelos estudantes como condição para a promoção de aprendizagens significativas. A segunda narrativa aborda vivências com a aplicação de estratégias didáticas inovadoras voltadas ao desenvolvimento de pressupostos da Alfabetização Científica, problematizando os obstáculos enfrentados pelos docentes, especialmente em escolas públicas com recursos limitados. Por fim, a terceira narrativa discute a atuação na Educação de Jovens e Adultos, destacando dificuldades conceituais e metodológicas, mas também expressando a riqueza formativa dessa modalidade, que demanda práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis. As narrativas, analisadas de forma articulada, contribuem para a ressignificação da constituição docente, evidenciando que a docência é um processo marcado por desafios, superações e afetividade, no qual os saberes emergem da articulação entre teoria, prática e vivência.

Palavras-chave: Pesquisa autobiográfica. Saberes docentes. Ensino de Ciências.

Abstract: This study aims to analyze autobiographical narratives articulated with the process of constituting teaching knowledge, based on the early professional experiences of a Science teacher in the context of Basic Education. This is a qualitative study grounded in the construction of autobiographical reports produced by the researcher herself, understood as reflective devices for analyzing teaching practice and the construction of professional identity. The first narrative highlights challenges related to the didactic transposition of scientific content, emphasizing the need to articulate scientific knowledge with the reality experienced by students as a condition for promoting meaningful learning. The second narrative addresses

¹ Doutora em Ensino pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Assistente no Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

² Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Adjunta no Departamento de Biologia (DBI) na UFS.

experiences involving the application of innovative didactic strategies aimed at developing premises of Scientific Literacy, problematizing the obstacles faced by teachers, especially in public schools with limited resources. Finally, the third narrative discusses teaching in Youth and Adult Education, highlighting conceptual and methodological difficulties, while also expressing the formative richness of this educational modality, which requires inclusive and accessible pedagogical practices. When analyzed in an articulated manner, the narratives contribute to the resignification of the teacher constitution, showing that teaching is a process marked by challenges, overcoming, and affectivity, in which knowledge emerges from the articulation between theory, practice, and experience.

Keywords: Autobiographical research. Teaching knowledge. Science teaching.

1 Ponto de partida: contextualização e propósitos

Certa vez, uma aluna, entre as trocas de horários, no corredor da escola, fez-me o seguinte questionamento: “você sempre quis ser professora de Biologia?”. De forma muito instantânea, quis dar a resposta de sempre quando me deparo com esse tipo de pergunta: “não, não era um desejo que me acompanhava desde sempre”. Entretanto, ao olhar para a expressão dela, percebi que ela queria saber como eu cheguei até ali, como foi o caminho percorrido para entender e escolher minha profissão. Assim sendo, chamei-a para sentar-se em um banco de madeira no refeitório e lhe expliquei minha relação com a Biologia e com a docência.

Eu lembro exatamente do momento em que me encantei pelo estudo da vida e dos fenômenos da natureza. Quando estava no Ensino Fundamental, ficava ansiosa pelo momento em que a escola entregaria os livros didáticos, principalmente o de Ciências, porque era repleto de figuras. Na época, era o único material que os estudantes das escolas públicas tinham acesso. Recordo-me que, ao folhear um dos livros, observei várias imagens relacionadas à Astronomia, um dos primeiros conteúdos que aprendíamos em Ciências. Uma das imagens mostrava a aurora boreal, um céu esverdeado com tons de rosa. Fiquei fascinada com a beleza dessa foto. Talvez esse tenha sido o momento que fez essa matéria passar a ser a minha preferida. É a memória mais antiga que tenho sobre gostar de estudar Ciências.

Como estudante egressa de escola pública, que vivenciou barreiras estruturais e sistêmicas para ingressar no Ensino Superior, carrego comigo várias lembranças que moldaram minha formação docente. No Ensino Médio, eu era uma aluna estudiosa e tinha um boletim com médias acima de oito. Cobrava-me com muita intensidade para manter um bom desempenho. Eu sabia que, se eu quisesse mudar minha história e da minha família e acessar o Ensino Superior, eu teria que ser aprovada no vestibular de uma universidade pública, nesse caso, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que ficava perto de onde eu morava.

Eu nunca tive outra opção ou segundo plano. Na época, o acesso a outras instituições era completamente impossível para mim e tantas outras pessoas oriundas do mesmo contexto que o meu (tanto por questões financeiras, quanto por questões de localização). Na época (2011), estava sendo implementada a política de cotas para alunos oriundos de escolas públicas ingressarem na UFS, medida duramente criticada pelos setores privados da região. Quando cheguei ao terceiro ano do Ensino Médio, intensifiquei mais ainda os momentos de estudos. Cursava a referida série no período da tarde e, à noite, frequentava o pré-vestibular gratuito oferecido pelo governo do estado de Sergipe.

Apesar de diversos obstáculos, como falta de professores em algumas disciplinas e greve, no final de 2011 aconteceu o meu tão esperado sonho: a aprovação no curso que eu escolhi fazer – Ciências Biológicas – e na universidade tão desejada por mim. Poucas vezes eu

vivi algo tão intenso e especial quanto foi ver meu nome na lista de aprovados. Parecia ser um sonho impossível, longe de ser real, mas aconteceu. E que bom que aconteceu! Em 2012, eu iniciei meus estudos na UFS, em um curso de licenciatura. Não vou romantizar todo o meu processo de formação inicial, tive professores incríveis que contribuíram de forma significativa para a construção da minha identidade docente, mas o universo acadêmico também tem suas “pedras” no caminho.

Costumo dizer que foi durante esse percurso da graduação que descobri a vontade de ser professora. Quando estava no terceiro semestre, iniciei as atividades como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma oportunidade para ter contato com a escola a partir de uma visão diferente. Minha trajetória no programa trouxe-me uma série de aprendizados extremamente valiosos para minha formação. No começo do PIBID, eu fiz parte de um projeto que tinha como propósito elaborar recursos didáticos para o ensino de Genética. Posteriormente, migrei para outra proposta que focava em discussões sobre corpo, gênero e sexualidade na escola.

Ou seja, o PIBID contribuiu significativamente para minha formação docente. A pesquisa desenvolvida por Silva, Falcomer e Porto (2018) reconhecem a importância de programas como o PIBID no processo de formação docente e afirmam que a inserção dos licenciandos no contexto escolar, ainda na graduação, contribui de forma significativa para a mobilização de saberes relacionados à profissão. É o momento em que o futuro educador será apresentado às instituições de ensino e terá possibilidades para confrontar os saberes construídos na universidade, até o momento, com a realidade da escola.

Em meio à angústia, ao medo e à insegurança do futuro como docente, iniciei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), componente curricular que me colocou diante do desafio de construir e aplicar um projeto de pesquisa. Essa experiência foi fundamental para o começo da minha identidade como pesquisadora e para o desenvolvimento de um sentimento de apego e satisfação ao desenvolver pesquisas científicas. Eu tive a oportunidade de construir um trabalho realizado totalmente no ambiente escolar e traçar posicionamentos críticos e reflexivos sobre essa prática.

Em julho de 2017, finalizei meu curso de graduação e, no ano seguinte, comecei a ensinar como professora regente. Em minhas memórias, resgato experiências positivas e negativas. Todas me trouxeram inúmeros aprendizados profissional e pessoalmente em meio aos desafios da escola pública. Mas lembro com muita gratidão das vivências na primeira escola em que trabalhei. Era um lugar repleto de muitos afetos e compartilhamento de histórias. Com toda certeza, esse lugar foi a base para o desenvolvimento da minha práxis. E é sobre esse momento que irei me debruçar nesse texto. Apresento os entrelaçamentos com a constituição dos saberes docentes, defendidos por Tardif (2014), e como isso tem norteado a construção da minha identidade como professora de Biologia.

É importante indicar que existe uma pluralidade de saberes que se conectam com o exercício da profissão do professor. Além dos conhecimentos didáticos e curriculares das matérias ensinadas, as vivências dos educadores influenciam de forma significativa a condução de suas aulas. Os saberes que surgem das vivências cotidianas têm um peso relevante que alicerça a prática docente e desenvolve competências profissionais (Tardif, 2014). De acordo com Tardif (2014), há quatro tipos de saberes para a profissionalização docente, a saber: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

A prática pedagógica incorpora saberes disciplinares que são selecionados pelas instituições de ensino superior e se referem aos diversos campos de estudos, sendo a base das disciplinas ofertadas nos cursos de formação inicial. Esses saberes surgem de grupos sociais

que são, tradicionalmente, os produtores dos conhecimentos científicos. Os saberes curriculares também fazem parte das apropriações que os professores devem considerar. Fazem parte desse conjunto discursos, conteúdos, métodos e objetivos moldados pelos fundamentos sociais, os quais aparecem no formato de programas escolares para os educadores aprenderem a desenvolver em suas aulas.

Já os saberes profissionais são aqueles oriundos das ciências da educação e de ideologias pedagógicas, ou seja, são concepções teóricas e metodológicas que orientam a prática dos docentes (Tardif, 2014). O último saber elencado por Tardif (2014) contempla as experiências do educador – são aqueles adquiridos nas vivências cotidianas em sala de aula e são chamados de saberes práticos.

Nos meus relatos, costumo indicar que são valiosas as contribuições originadas das experiências para o fortalecimento da identidade construída pelo profissional da educação. A cada nova turma, escola, grupo de estudantes e contexto, os professores são inseridos em situações que divergem de outras já experimentadas. Surge assim a beleza, o anseio pela (re)construção da singularidade que molda o “ser professor”. É na pluralidade de trajetórias que me constituo como educadora.

Consideramos que as vivências do docente se conectam com a realidade do local onde ele desenvolve sua prática pedagógica e que isso influencia de forma direta a aquisição de experiências, evidenciando a conexão entre as tipologias de saberes defendidas por Tardif (2014). Nesse sentido, as narrativas produzidas emergiram de um contexto educacional de zona rural, cujas localidades, na minha região, são popularmente conhecidas como povoados.

A minha primeira experiência foi vivenciada em uma escola pública de uma cidade do interior de Sergipe, nomeada de forma fictícia como “Escola Construção do Saber”. A instituição possuía recursos tecnológicos e/ou didáticos limitados, mas era composta por salas amplas com janelas, ventiladores e quadro de piloto. Recebíamos discentes do próprio povoado e de outras localidades próximas (povoados vizinhos), com turmas de ensino fundamental anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Iniciei o contrato na Escola Construção do Saber em 2018, quatro meses depois de ter concluído minha graduação. Eu lecionava a disciplina de Ciências em turmas dos sextos, sétimos e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), no período da manhã e tarde. Além disso, ministrei aulas de Arte, Religião e Redação para complementar a carga horária mínima exigida. O meu deslocamento até o local da escola durava em média uma hora e trinta minutos, pois não morava na mesma cidade em que trabalhava. Lembro-me da ansiedade, do nervosismo e da inquietação para iniciar minha trajetória profissional, com minhas próprias turmas, e colocar em prática tudo o que havia aprendido.

Contextualizo, nessa ambientação, a inserção e a importância de uma professora do Ensino Superior que me acompanhou durante esse processo e contribuiu de forma eminente para a construção da minha identidade como docente. Em diversas situações de conflito e obstáculos vivenciados durante esse percurso, eu recorria aos ensinamentos e orientações dessa docente, compartilhando experiências e fortalecendo-me para superar as adversidades encontradas nesse primeiro contato como educadora regente na escola. Por isso, ela participou das discussões levantadas neste estudo como coautora.

Considerando tudo isso, este artigo parte da seguinte questão norteadora: como as experiências vivenciadas por uma professora de Ciências, durante sua primeira trajetória profissional, influenciam a (re)construção de saberes docentes inerentes à sua prática pedagógica? Para isso, este estudo tem como objetivo: analisar narrativas autobiográficas

articuladas ao processo de constituição dos saberes docentes, a partir das experiências iniciais de atuação de uma professora de Ciências no contexto da Educação Básica

2 Traçando os caminhos metodológicos

O estudo desenvolvido contempla uma pesquisa de caráter qualitativo, pois busca constituir os dados por meio de relatos, considerando a subjetividade da pessoa que o escreve e dos participantes envolvidos (Flick, 2012). Esse tipo de abordagem metodológica considera que o ser humano não é passivo e que o mundo em que vive deve ser interpretado para entendimento dessas relações. Nesse caminho, é possível considerar a natureza interativa e interpretativa dos dados produzidos nesses estudos (Oliveira, 2008).

Utilizamos as narrativas autobiográficas como metodologia de pesquisa para construção dos dados. Passeggi, Souza e Vicentini (2011) indicam que estudos nessa perspectiva são produzidos considerando as histórias de vidas como um método de investigação de aspecto qualitativo. No processo de formação docente, esses relatos buscam identificar nos percursos dos professores, discussões de interesse para a pesquisa na educação, dentre elas: especificações nas diversas fases da sua carreira, construção da identidade do professor e motivos que os levaram a escolher a profissão.

Pesquisas educacionais nessa vertente começaram a surgir no Brasil na década de 1990, o que foi chamado de “virada biográfica da Educação”. Esses escritos são considerados essenciais para compreender o processo de formação e profissionalização dos professores no contexto do país. Nesse sentido, os trabalhos relatam a forma como os docentes vivenciam a construção de saberes para sua formação ao longo de sua carreira, além de descrever e refletir as experiências obtidas no magistério (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

Os estudos de Santos, Estevam e Martins (2018) situam os relatos (auto)biográficos como método da abordagem qualitativa e consideram a constituição de uma pesquisa-ação-formação. Eles indicam a utilização de narrativas como uma técnica que estuda os sujeitos por meio de um processo de biografização, corroborando a cientificidade dessa forma de investigação, que evidencia a própria história com construções de vínculos pela experiência docente.

Além disso, de acordo com Dutra-Pereira e Bortolai (2021), é primordial enfatizar que o fortalecimento da identidade docente não se apoia apenas no domínio do conhecimento científico. Esse percurso formativo busca constituir cidadãos autônomos, capazes de intervir criticamente na realidade, incorporando questões sociais e de interesse público que vão além do enfoque puramente científico.

Os resultados são apresentados por meio do recorte de três momentos vivenciados pela autora deste texto durante sua primeira vivência como professora de Ciências na Educação Básica no ano de 2018. Os relatos são intitulados de narrativas e são abertos com questionamentos que direcionam as discussões e experiências vivenciadas.

A primeira narrativa aborda as dificuldades para realizar a transposição didática dos saberes disciplinares aprendidos no meu processo de formação inicial e como esse momento, por vezes, pode ser angustiante para os professores iniciantes. A narrativa dois apresenta os obstáculos encontrados ao tentar aplicar as inovações, discutidas no âmbito das disciplinas pedagógicas em uma escola pública onde o livro didático era o único recurso disponível para os estudantes e professores. A terceira narrativa traz reflexões sobre a relativização das modalidades de ensino nos cursos de formação de educadores, o que acarreta a falta de

preparação docente para lidar com o público da EJA, contextualizando, especificamente, com minha primeira experiência com a modalidade.

3 Narrativa 1: e, agora? Como vou transpor os saberes disciplinares?

Eu reviso os caminhos trilhados durante as aulas para ajustar a rota de ministração dos conteúdos. Eu sempre faço o possível para tornar os conhecimentos de Ciências e Biologia acessíveis. Entre uma aula e outra, reflito sobre como os saberes disciplinares estão imersos nas vivências, nos aprendizados e nos erros (Relato da autora).

Recordo-me que uma semana antes de iniciar as aulas na escola onde fui designada para lecionar Ciências, comecei a construir um planejamento prévio, considerando que os estudantes estavam há dois meses sem professora dessa matéria. Durante a formação inicial, aprendi, em muitas discussões nas disciplinas na área de ensino e educação, que o docente deve conhecer sua turma antes de finalizar seu plano pedagógico. Na verdade, finalizar seria um termo inadequado, visto que a progressão da aprendizagem dos alunos é algo constante e contínuo, e o educador deve sempre alinhar suas propostas com essa realidade.

Com as aulas da primeira semana planejadas, cheguei à escola com um olhar meio perdido e confuso. Porém, ao entrar naquele ambiente, senti que viveria momentos que levaria comigo para sempre, principalmente por ser a primeira instituição onde trabalharia como professora. Planejei diferentes dinâmicas de apresentação para cada uma das turmas e idealizei tarefas para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conteúdos que seriam ministrados. No primeiro momento, eu tive uma recepção muito agradável pelos alunos, e as aulas fluíram com animação, o que me deixou mais confiante.

Entretanto, esbarrei nos primeiros obstáculos da minha carreira docente: a dificuldade em realizar a transposição didática dos conteúdos direcionados aos alunos do Ensino Fundamental. Algo que parecia tão simples e inerente à minha prática docente não aconteceu como deveria nem como eu havia idealizado. Nas minhas primeiras aulas no sétimo ano, sentia que estava falando para as “paredes”, não havia interação e muito menos questionamentos sobre os assuntos.

Consoante Yves Chevallard (2005), na teoria da transposição didática existem três tipos de saberes: o saber sábio, o saber a ser ensinado e o saber ensinado. O primeiro está relacionado com a produção de conhecimentos científicos nas universidades. O segundo articula-se com os saberes que devem ser ensinados no contexto escolar, que seriam os conteúdos programáticos para cada série. E o terceiro corresponde àquele que é ensinado e assimilado durante as aulas. A transposição didática acontece quando o saber sábio se torna um saber ensinado.

Nesse sentido, para que os estudantes possam aprender os conhecimentos produzidos pela comunidade científica ao longo dos anos, é importante que haja uma sistematização do processo de ensino e aprendizagem, sendo o saber científico adaptado para se tornar o saber escolar acessível para os alunos (Batista Filho *et al.*, 2012). A minha principal dificuldade e a de tantos outros professores iniciantes é realizar essa adaptação de forma eficiente, personalizada e atendendo, de fato, às necessidades formativas dos alunos.

Passar por esse momento deixou-me insegura e com inúmeras angústias. Várias perguntas surgiram na minha mente: “O que será que estou fazendo de errado?”; “Será que os alunos não estão interessados nas minhas aulas?”, “Por que eles não fazem nenhuma pergunta?”. Em um dado momento, resolvi conversar com uma das alunas que tinha criado uma proximidade maior. Ela relatou que os colegas sempre acharam a disciplina difícil e não

estavam entendendo bem os conteúdos, porque no ano anterior haviam passado um tempo considerável sem aulas de Ciências.

Mediante esse relato, eu resolvi retomar alguns conceitos do ano anterior de forma lúdica, por meio de um jogo didático inspirado no famoso *game* de batalha naval. Eu construí um campo de batalha com materiais pedagógicos de baixo custo; coloquei questionamentos dos principais assuntos do sexto ano; fiz a divisão da turma em dois grandes grupos e expliquei as regras do jogo. À medida que íamos desenvolvendo as jogadas, eu fui intervindo e discutindo os temas com eles. Nesse momento, foi possível identificar que os estudantes não tiveram acesso aos conhecimentos científicos direcionados para o sexto ano.

Assim, resolvi refazer meu planejamento inicial e dedicar algumas semanas para retomar os conteúdos do ano anterior. Com isso, preparei aulas mais específicas e direcionadas, com exploração de imagens por meio de um projetor multimídia que a escola tinha adquirido. Adaptei, também, minha linguagem oral e corporal para explorar os assuntos, passei a utilizar mais analogias e articulei o que eu estava explicando com a realidade que eles vivenciavam. A escola não tinha internet e, às vezes, nem funcionava o sinal de celular, então, eu comecei a fazer o *download* prévio de algumas animações para explicar os processos envolvidos na Ciência.

Essas mudanças impactaram de forma significativa minha prática pedagógica e também as oportunidades de aprendizagem que estavam sendo direcionadas aos estudantes. Eles começaram a envolver-se mais, e os questionamentos e interações que eu tanto esperei foram crescendo durante as aulas. Além disso, busquei uma aproximação maior com os alunos para entender suas dificuldades e o contexto no qual estavam inseridos. Nesse cenário, criamos um laço afetivo que povoa minha memória com muitas lembranças positivas.

Essa experiência vai ao encontro dos achados de Tardif (2014), que afirma que as bases dos saberes profissionais são construídas no início da carreira docente, especificamente entre os três e cinco primeiros anos de magistério. Diante disso, o começo dos anos de docência abrange também um momento crítico em relação às demais experiências vivenciadas e aos ajustes necessários para atender às múltiplas realidades com que nos deparamos em sala de aula. É uma etapa que se articula com a socialização profissional, chamada, por muitos autores, como “choque de realidade”.

Ao nos depararmos com essa ruptura, podemos refletir sobre a importância dessas experiências na construção da identidade docente. Bezerra (2017) enfatiza que os saberes experienciais devem ser o núcleo essencial nessa constituição, pois é primordial que os professores transformem as relações com os outros tipos de saberes, como os disciplinares e curriculares, em uma prática pedagógica contextualizada. Tardif (2014) fala sobre a forma como as funções dos educadores devem ser modeladas de forma constante para atender a esses requisitos.

Essa primeira experiência foi primordial para minha formação. Vivenciar esses obstáculos trouxeram-me reflexões que me auxiliaram a (re)construir minha identidade docente. Em outras caminhadas, principalmente em escolas públicas, deparei-me com outras situações que exigiram um novo pensar e agir na sala de aula. Contudo, as vivências dos meus primeiros momentos como docente fizeram-me criar uma maturidade mais ampla para lidar com esses acontecimentos e saber gerenciá-los no ambiente escolar.

Combinado às questões relacionadas ao processo de transposição didática, também tive que administrar as dificuldades de escassez de recursos didáticos disponíveis para tornar as aulas mais atrativas para os discentes. Esse problema pode ser visualizado em múltiplas escolas

públicas de educação básica distribuídas pelo Brasil, tema discutido de forma recorrente em cursos de formação inicial de professores nas instituições de ensino superior. Foi um obstáculo que também vivenciei durante a realização dos estágios supervisionados, entretanto, como estagiária, passei um tempo curto durante o semestre letivo na escola, mesmo assim, busquei formas de remediar tal situação nesse período.

Com isso, no próximo tópico, relato minhas vivências em torno da falta de recursos para colocar em prática estratégias de ensino que sejam eficientes para o processo de aprendizagem dos estudantes.

4 Narrativa 2: como fazer valer os saberes pedagógicos em uma escola sem recurso?

Como professora da Educação Básica em escola pública, tenho buscado entender as reais necessidades que permeiam a mente dos meus alunos. Busco criar espaços onde eles possam se reconhecer como parte integrante do ensinar e aprender. Costumo adotar uma pluralidade de estratégias na construção do meu planejamento, enfatizando os saberes pedagógicos articulados com as realidades das escolas que lecionei (Relato da autora).

A sala de aula do século XXI é repleta de múltiplos perfis de estudantes, que aprendem de formas e tempos diferentes. Estudos na área de ensino de Ciências têm debatido sobre como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e seus desdobramentos para o alcance da Alfabetização Científica (AC) (Cachapuz *et al.*, 2005) e/ou biológica (Krasilchik, 2019). Partimos da percepção de que o docente não é mais detentor de todo o conhecimento e que os alunos carregam consigo vivências importantes para a constituição de aspectos cognitivos, assim como o professor é cercado de experiências que moldam sua prática.

Consideramos que a ideia de AC está ancorada na percepção de alfabetização discutida por Freire (1967), assim sendo, segundo esse autor, esse processo está além do simples desenvolvimento das técnicas de leitura e escrita; é a forma consciente que os sujeitos as utilizam. Com isso, um indivíduo alfabetizado deve ser capaz de articular seu pensamento de forma coerente, como também desenvolver ações críticas na tomada de decisão sobre sua realidade (Sasseron; Carvalho, 2011).

Sendo assim, durante minha formação inicial, as aulas das disciplinas chamadas “de ensino e educação” eram baseadas em discussões sobre os documentos oficiais que regem a constituição da Educação Básica, bem como diferentes concepções pedagógicas e metodológicas relacionadas à didática do professor. Também eram abordadas estratégias inovadoras que poderiam constituir um caminho para diversificar as práticas docentes, especificamente considerando os referenciais teóricos da área de ensino de Ciências e Biologia. Além disso, também cursei disciplinas que abordavam a importância do uso de tecnologias digitais e outros recursos que superassem a utilização única do livro didático e a centralidade no docente.

Scarpa e Campos (2018) afirmam que aulas expositivas com atuação central do professor não têm potencial significativo para tornar os discentes autores do seu próprio aprendizado. No ensino tradicional, os estudantes não têm espaço para expor seus conhecimentos prévios e não criam possibilidades de interação entre os discentes e os temas estudados. As autoras defendem a necessidade de reflexão sobre as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas pelo educador em sala de aula, para que assim haja uma mudança do foco excessivo na figura do docente e sejam abertos momentos de diálogos e trocas que enriqueçam a construção de conhecimentos.

Entretanto, quando ingressamos no contexto da escola, identificamos que os materiais disponíveis se resumem ao livro didático e que não há uma estrutura adequada para que o docente possa inovar em suas práticas pedagógicas. Fator esse observado na realidade vivenciada pela autora: grande número de alunos por turma (em torno de 40); carga horária reduzida para a disciplina de Ciências; falta de conectividade com a internet para o uso de recursos digitais; e tempo curto para o planejamento das atividades. Tudo isso interfere diretamente na criação de contextos mais interativos na sala de aula. Na minha primeira experiência profissional, o cenário não foi diferente: todos esses problemas foram visualizados, e busquei alternativas para tentar superá-los, pelo menos em algumas aulas.

Uma das práticas que desenvolvi com meus alunos foi a aplicação do modelo de rotação por estação para estudar sobre os nematelmintos, conteúdo de Ciências direcionado ao sétimo ano. Esse modelo integra a proposta do Ensino Híbrido (EH) que tem como premissa a junção de espaços *online*, conectados à internet, e físico, contemplando a sala de aula (Bacich; Tanzi-Neto; Trevisani, 2015). Assim, construí um planejamento com quatro estações, sendo uma delas *online*, porém, com adaptações. A escola não tinha internet e computadores disponíveis para alunos e professores, então tive que rotear os dados móveis do meu *smartphone* e conectar em um projetor multimídia interativo distribuído pelo governo, que projetava sem necessitar de *notebook*.

Os entraves mencionados foram uma realidade vivenciada por mim em diversas outras situações e, ao aprofundar os estudos na área de tecnologias digitais na educação, percebi que é um problema discutido por muitos autores, como Kenski (2015) e Moran (2007). Mesmo depois de acontecimentos como a pandemia da covid-19, que decretou o distanciamento social para barrar a contaminação pelo vírus, obrigando as instituições de ensino a suspenderem as aulas presenciais e adotar práticas de ensino *online* por meio do uso de tecnologias, é possível observar que os avanços não seguiram adiante no pós-pandemia.

O estudo produzido por Galvão, Santos e Santos (2024), no estado de Alagoas, com professoras alfabetizadoras, visava entender quais estratégias pedagógicas eram utilizadas por essas docentes para enfrentar os obstáculos com o uso das tecnologias no contexto da pós-pandemia. Os resultados evidenciaram a falta de avanços na inclusão desses recursos nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar e a continuidade de problemas, como o acesso à internet e a outros equipamentos, como computadores e projetores. Além disso, os autores refletem sobre a persistência da exclusão social pela ausência da cultura digital nas escolas.

Nessa perspectiva, a superação desses problemas deve estar alinhada à garantia de acesso de forma equitativa à recursos digitais no ambiente escolar. Além disso, é preciso investir na formação continuada de professores para mediar aulas com a utilização de tecnologias e, também, compreender o seu uso pedagógico.

Apesar dos desafios relatados, os estudantes demonstraram interesse e proatividade ao participar da rotação por estação, pois exploraram diferentes materiais e tarefas sobre o conteúdo estudado. Essas evidências foram observadas durante a sistematização das estações ao final da aplicação da prática. Nesse momento os alunos relataram suas impressões e fizemos uma discussão final sobre os conceitos que envolviam o tema dos nematelmintos. Percebi que não foi preciso ministrar uma aula expositiva a respeito do assunto. Algumas semanas depois, ocorreu a avaliação bimestral e, ao realizar uma análise do resultado, foi possível observar que as questões que os estudantes mais acertaram abordavam a temática da prática desenvolvida.

Ao refletir sobre os desafios para o uso de recursos tecnológicos em minhas aulas, busquei alternativas para possibilitar aos meus alunos aulas mais dinâmicas. No ensino de Ciências, a experimentação tem um potencial relevante para inserir os estudantes em um dos

eixos da AC, que é aprender a fazer Ciências. Segundo Scarpa e Campos (2018), é primordial que durante o processo de escolarização os estudantes tenham acesso aos três eixos da AC: aprender Ciências, aprender a fazer Ciências e aprender sobre Ciências de forma equilibrada, criando oportunidades diversificadas para que se aprenda os conceitos, aplicações e suas conexões com a sociedade.

Nesse sentido, realizei planejamentos com foco no processo investigativo por meio da realização de aulas práticas. Ao estudar sobre os anfíbios, realizei o seguinte questionamento: “qual a diferença entre os sapos, rãs e pererecas?”. Essa pergunta norteou todo o processo de construção de conhecimentos sobre o tema. Num primeiro momento, fiz breves colocações a respeito das características gerais dessa classe. Em seguida, os estudantes puderam ter contato com os animais (sapo, rã e perereca) conservados em formol, emprestados pela Universidade para o desenvolvimento da aula prática. Solicitamos que os discentes observassem os espécimes e anotassem as semelhanças e diferenças visualizadas. Para finalizar o momento, realizamos um debate sobre como diferenciar esses animais e a importância da conservação da sua biodiversidade para manutenção da vida.

Outra aula prática foi realizada durante o estudo dos assuntos de Botânica, especificamente ao abordar o grupo das angiospermas, que tem como característica a produção de frutos. Os estudantes trouxeram três tipos de frutas: manga, maracujá e laranja. Na sequência, foram divididos em grupos e realizaram a identificação dos tipos e partes dos frutos, além de construir um mapa conceitual com explicações conceituais sobre os elementos que foram observados. Para sistematizar os conhecimentos produzidos, realizamos uma discussão comentada com base nas apresentações das construções de cada equipe.

Krasilchik (2019) alega que as aulas práticas têm considerável importância no desenvolvimento dos saberes científicos. No entanto, nas aulas de Ciências e Biologia, são realizadas com reduzida ou nenhuma recorrência e são inúmeras as justificativas. Por exemplo, falta de equipamentos de laboratório e outros recursos que possibilitem a inserção de práticas, insegurança com a falta de gerenciamento da turma durante situações que criem possibilidades para o envolvimento mais ativo dos estudantes, além da falta de treinamento e conhecimentos específicos para consolidar atividades mais interativas e práticas.

Considerando isso, vivenciamos todas essas barreiras, mas buscamos elaborar alternativas de baixo custo que pudessem suprir essa carência e incentivar a construção do pensamento científico junto aos discentes. Segundo relatado por Krasilchik (2019), a ocorrência de curtos momentos de tarefas instigantes e que desafiem os alunos são suficientes para suprir necessidades formativas básicas que oportunizam condições para realizar investigações e propor soluções para problemáticas visualizadas no seu cotidiano.

Com base nos relatos aqui narrados, é possível perceber que os saberes pedagógicos e profissionais oferecem subsídios para orientar a prática docente no ambiente escolar, mas que os saberes da experiência são colocados em evidência quando nos deparamos com instituições de ensino que não oferecem suporte adequado para a construção de aulas mais dinâmicas. Tardif (2014) orienta que os dois primeiros saberes citados nesse trecho não devem oferecer respostas precisas a respeito de como deve ser o “saber fazer”, pois em diversas situações o docente deverá tomar decisões sobre estratégias de ensino em plena atividade, considerando de certa forma, suas experiências e vivências.

Nesse sentido, o trabalho docente no cotidiano é embasado por um conjunto de interações que são personalizadas de acordo com os diferentes perfis dos estudantes, com o propósito de conseguir alcançar uma participação deles na construção dos conhecimentos. Por

isso, é exigido de forma constante investimentos afetivos, cognitivos e relações humanas no processo de ensino e aprendizagem (Tardif, 2014).

A pesquisa de Cunha, Bueno e Ferreira (2021) analisou as narrativas produzidas por doze professores no período da pandemia e indicam, como um dos resultados, enfatizado por uma docente, a necessidade de a formação docente ser subsidiada de modo a discutir a importância do afeto, cognição e movimento nas ações a serem desenvolvidas com os estudantes.

Aqui, podemos compreender a afetividade como um caminho profícuo nas relações existentes no processo de ensino e aprendizagem, considerando que essa aproximação respeitosa com os discentes pode promover um ambiente empático para todos os envolvidos. A próxima narrativa articula-se perfeitamente com essas colocações, ao relatar uma vivência com a modalidade da EJA.

5 Narrativa 3: e eu aprendi a ensinar para a EJA?

Minha trajetória vem sendo marcada por momentos que enfatizam, para mim, a importância dos vínculos afetivos e compartilhamento de saberes que possam ser levados para a vida, que corrobora para uma educação humanizada. Um ensino de Ciências e Biologia mais empático tem potencialidade de promover construções de aprendizagens valiosas na sala de aula. São esses os saberes da experiência que moldam o meu ser professora (Relato da autora).

Na Educação Básica, existem modalidades de ensino, sendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma delas. Lódi e Sanceverino (2021) abordam a necessidade de elaborar um currículo direcionado para a EJA, pois o processo de escolarização deve possibilitar uma formação ampla, voltada para a emancipação social e reivindicações pelo exercício da cidadania. Tais elementos irão contribuir para uma humanização e preparo dos indivíduos para uma sociedade mais responsável, construída coletivamente de forma inclusiva e com qualidade social para todos os envolvidos. Com isso, é fundamental que a práxis do professor esteja articulada a essa realidade.

Confesso que quando fui apresentada na escola e soube que iria lecionar para estudantes dessa modalidade, fiquei apreensiva. Foram escassos os momentos de discussão sobre as especificidades da EJA na minha formação inicial. Assim, eu não tinha embasamento teórico e metodológico para ensinar esses alunos, o que me causou um impacto negativo imediato. Eu não sabia por onde começar a fazer meu planejamento e nem como funcionavam as aulas para esse público, e o livro disponível era defasado com assuntos superficiais e com erros conceituais.

Vivenciei os momentos mais desafiadores na trajetória como docente com essa turma da EJA para o Ensino Fundamental, formada por jovens de 16 a 22 anos, imersos em problemas familiares e sociais. Eu fiz inúmeras tentativas para envolvê-los nas aulas e parecia que nenhuma delas surtia efeito. Planejei aulas mais práticas e direcionadas para a experimentação, organizei os conteúdos para serem trabalhados por meio de jogos didáticos, além de levar situações conectadas com o cotidiano deles. Nada era suficiente para despertar o interesse deles pela disciplina de Ciências. Conversei com outros colegas professores e observei que o comportamento era o mesmo em todas as áreas de conhecimento.

O meu sentimento era de frustração e decepção comigo mesma, por não conseguir ser útil para o desenvolvimento da aprendizagem dos meus alunos. Era nítida a falta de motivação

deles. Em um determinado momento, as minhas aulas passaram a ser mais um momento de escuta sobre as vivências e as trajetórias deles do que para falar sobre os conteúdos envolvendo as Ciências. Eu sentia que eles queriam espaços para contar sobre suas histórias de vidas e compartilhar suas vivências, que muitas das vezes eram carregadas de dores.

Nas últimas semanas do semestre letivo, eu resolvi fazer um combinado com esses estudantes. Solicitei que eles escolhessem um assunto do livro didático de Ciências do interesse deles e iríamos fazer uma atividade para compor a nota da disciplina. Expliquei que eu precisava avaliá-los de alguma forma e a ideia era construir uma aula de forma coletiva sobre uma temática que fosse associada com o cotidiano deles. O conteúdo escolhido foi plantas medicinais e decidimos realizar um debate sobre a diversidade dessas ervas e suas propriedades curativas. Cada estudante ficou responsável por realizar uma pesquisa sobre uma planta do seu conhecimento e apresentar na aula seguinte valendo a nota do semestre.

O resultado dessa proposta de atividade foi um momento muito rico de conhecimento. Pude perceber o envolvimento que tanto desejei desses alunos. Eles conseguiram coletar as plantas nas suas comunidades. Como moravam em zona rural, esse processo foi facilitado. Além disso, os dados das pesquisas foram originados por entrevistas com parentes, como mães, avós e outras pessoas com mais experiência que moravam na região. Eles apresentaram diversificadas ervas e suas propriedades medicinais e houve uma troca de saberes importante entre os envolvidos. Eu fiz questão de mencionar que não conhecia algumas espécies de plantas que eles levaram e não sabia suas potencialidades curativas, demonstrando que a aprendizagem foi mútua.

Existem inúmeros obstáculos estruturais na consolidação da EJA no contexto do nosso país, a começar pela falta de políticas públicas eficientes para atender essa modalidade; escassez de discussões sobre estratégias e metodologias direcionadas ao público da EJA nos cursos de formação inicial e continuada de professores; e sucateamento ou ausência de materiais didáticos que contemplem as especificidades desses estudantes. Logo, ao chegar no ambiente escolar e se deparar com essa realidade, o professor sente-se angustiado pela falta de suporte e orientação para conduzir a organização e planejamento das aulas e emerge mais uma vez a construção de saberes experienciais.

Silva (2017) defende que a modalidade precisa ser fundamentada em práticas pedagógicas diversificadas que levem em consideração quem é o discente da EJA, considerando que os estudantes procuram uma educação formal com o propósito de suprir, principalmente, exigências do mercado de trabalho. É necessário estimular o educando ao desejo de fazer novas descobertas e conhecer outros saberes que possam favorecer seu autoconhecimento e romper com os processos de exclusão escolar.

Um estudo de levantamento bibliográfico sobre os métodos de ensino usados na EJA na educação em Ciências e Biologia mostrou uma baixa produtividade em pesquisas com a temática nos últimos anos. Esse dado corrobora os desafios metodológicos encontrados na sala de aula por diferentes professores, que não dispõem de evidências de práticas pedagógicas direcionadas para esse público, afastando as possibilidades de difusão de estratégias que tenham sido relevantes na aprendizagem desses estudantes. Tais indicativos podem ser um dos motivos que contribuem para a alta evasão desse público no contexto escolar (Souza; Barbosa, 2021).

Para superar esses obstáculos que permeiam a EJA, é importante uma articulação entre todos os saberes docentes propostos por Tardif (2014), com o intuito de adaptar as aulas às reais necessidades desses estudantes e de promover diálogos que visem à transformação social. São nesses momentos que os professores acumulam experiências que irão auxiliá-los na

compreensão das particularidades desses alunos, compreendendo suas trajetórias interrompidas e necessidades específicas para a construção de conhecimentos.

6 Em busca de uma conclusão

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento (Paulo Freire, 2020).

Na minha percepção, o fragmento de autoria de Paulo Freire (2020) faz-me (re)pensar sobre a minha função enquanto professora de Ciências e Biologia, em regência de classe na Educação Básica, mais precisamente atuando com estudantes do Ensino Médio. A ideia de transferência remete-se a algo “parado”, “sem mudança” e “estático”, termos que não se encaixam com o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, que não são inertes, pelo contrário, renovam-se constantemente. Em minhas práticas pedagógicas, venho tentando ser dialógica e dar espaço para que meus alunos também possam participar do processo de ensino e de aprendizagem. Um momento nosso com trocas de conhecimento, experiências e vivências. O ato de ensinar deve ser transformador e libertador, assim como o ato de aprender. É uma ação de empoderamento dos agentes envolvidos nesse processo, o professor e os seus alunos.

Nesse caminho, este estudo teve como objetivo a apresentação de narrativas autobiográficas articuladas com a constituição dos saberes docentes por meio de reflexões sobre as experiências iniciais de uma professora de Ciências no contexto da Educação Básica. Elaborar narrativas autobiográficas foi um desafio para mim, pois não é algo rotineiro escrever especificamente sobre minhas vivências nesse formato. Costumo articular as pesquisas que desenvolvo com minha realidade enquanto docente, mas assumindo sempre um caráter científico rigoroso na construção dos textos. No entanto, considerar esse método investigativo me proporcionou reflexões sobre minha constituição docente e revelou a dimensão potente sobre minhas experiências.

A primeira narrativa evidenciou as dificuldades encontradas para realizar o processo de transposição didática dos conteúdos, que indicam a necessidade de articulação dos conhecimentos científicos com a realidade vivenciada pelos estudantes, como um atributo importante para aprendizagem significativa. Esse movimento, embora tenha sido cercado de desafios, mostrou as potencialidades do desenvolvimento de estratégias simples e criativas, como a adoção de um jogo didático, para nortear a prática pedagógica do docente e impulsionar a construção de saberes pelos alunos.

A segunda narrativa descreveu vivências relacionadas à aplicação de estratégias didáticas inovadoras com o propósito de aperfeiçoar as situações de ensino e proporcionar aos estudantes oportunidades para desenvolver pressupostos da AC no contexto do ensino de Ciências. Foi possível discutir obstáculos que os docentes precisam contornar para conseguir aplicar práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, considerando que nem todas as escolas – principalmente as públicas – dispõem de recursos adicionais para serem oferecidos aos docentes. Sendo assim, os saberes pedagógicos devem ser conectados com os saberes da experiência, reafirmando o papel da criatividade adaptados às condições reais de trabalho do educador.

Por último, a terceira narrativa trouxe uma vivência com estudantes da EJA, que evidenciou dificuldades em lidar com essa modalidade de ensino, como a falta de preparo conceitual e metodológico para construir planejamentos direcionados a essa realidade.

Entretanto, essa experiência revelou um campo diversificado e rico na construção de saberes, pois ao lidar com um público heterogêneo em termos de idade, vivências culturais e expectativas, foi possível realizar um aprofundamento sobre a importância da produção de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis.

As narrativas autobiográficas aqui descritas de forma articulada foram importantes para promover a ressignificação da minha constituição como docente. Além disso, essas vivências apontam desafios e conquistas significativas que são partes essenciais do processo formativo de qualquer professor. Não existe uma receita a ser seguida, dado que cada experiência é única, carregada de angústias, superação e afetividade, características essas que moldam as experiências do educador. As reflexões levam a uma compreensão mais ampla sobre a nossa profissão, fortalecendo a (re)construção de saberes que emergem da teoria, prática e vivência.

Portanto, este estudo reforça o potencial relevante de docentes escreverem e discutirem suas próprias práticas, compartilhando experiências com outros professores e debatendo caminhos para superar os desafios que cercam o processo educativo do nosso país. Abordar as narrativas autobiográficas como instrumento de pesquisa é uma estratégia com potencial para refletir sobre o processo de formação continuada e consolidar saberes, reafirmando nossa identidade profissional para caminhar em busca de uma formação transformadora.

Referências

BACICH, L.; TANZI-NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI-NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.), **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, Cap. 1, p. 47-66.

BATISTA FILHO, Á. *et al.* Transposição Didática no Ensino de Ciências: facetas de uma escola do campo de PARINTINS/AM. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 5, n. 8, p. 71-82, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/37>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BEZERRA, R. J. L. A prática educativa a partir dos seus saberes: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 103-120, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/231677>. Acesso em: 03 nov. 2024.

CACHAPUZ, A. *et al.* **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. 263 p.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005. 196 p.

CUNHA, R. C. O. B.; BUENO, P. P. A.; FERREIRA, L. H. O que narram as professoras? Lições e aprendizados do ensino remoto emergencial. **# Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5398>. Acesso em: 23 dez. 2025.

DUTRA-PEREIRA, F. K.; BORTOLAI, M. M. S. Representações do ser professor de química: identidade profissional e profissionalização docente. **# Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5436>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012. 256 p.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GALVÃO, É. R. S.; SANTOS, A. C.; SANTOS, J. N. Tecnologias digitais de informação e comunicação na escola: silenciamento e evidências no pós-pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, p. e18014-e18014, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/18014>. Acesso em: 05 dez. 2024.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1963>. Acesso em: 05 dez. 2024.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2019. 200 p.

LÓDI, E. D.; SANCEVERINO, A. R. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA): contribuições da pedagogia freireana para a construção de um currículo que se pretende emancipador. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, p. 228-246, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12182>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007. 176 p.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. e3122-e3122, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 02 nov. 2024.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=html>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SANTOS, J. M. O.; ESTEVAM, R. A.; MARTINS, T. de M. Pesquisa (auto) biográfica. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n. 1, p. 45-53, 2018. Disponível em:

<https://ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/64>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SASSERON, L. H.; DE CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 02 maio 2026.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 25-41, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKrKKvjmY7MX7Q5DChtvN5N/>. Acesso em: 01 dez. 2024.

SILVA, V. R. J. Educação de jovens e adultos—Paulo Freire: implicações pedagógicas. **Claraboia**, Jacarezinho, n. 8, p. 64-74, 2017. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/122>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SILVA, D. M. S. da; FALCOMER, V. A. da S.; PORTO, F. de S. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: A experiência da Licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. e9526, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/J5CCpBY8L39H4QLJsYqHW4H/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SOUZA, C. F.; BARBOSA, M. L. O. Ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos: uma revisão bibliográfica sobre os métodos de ensino utilizados nos últimos 15 anos. **Vivências**, Erechim, v. 17, n. 33, p. 169-194, 2021. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/466>. Acesso em: 05 dez. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes Limitada, 2014. 325 p.

Recebido em fevereiro de 2026.

Aprovado em junho de 2026.