

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANE DALL' ACQUA DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
BIOLOGIA: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

PONTA GROSSA

2023

ADRIANE DALL' ACQUA DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
BIOLOGIA: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**The PIBID's contributions in the initial training of Biology teachers: experience
with special education students**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Pilatti.

PONTA GROSSA

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



ADRIANE DALL ACQUA DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA:
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Ensino De Ciência E Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ciência, Tecnologia E Ensino.

Data de aprovação: 11 de Dezembro de 2023

Dr. Luiz Alberto Pilatti, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Danislei Bertoni, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Ercilia Maria Angeli Teixeira De Paula, Doutorado - Universidade Estadual de Maringá

Dra. Marizete Righi Cechin, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Miguel Archanjo De Freitas Junior, Doutorado - Universidade Estadual de Ponta Grossa (Uepg)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 11/12/2023.

Dedico este trabalho a minha filha Ariadne e meu esposo Carlos.

AGRADECIMENTOS

- Agradeço a Deus, Nossa Senhora e aos meus pais Neusa e Guaraci, sempre... A minha filha Ariadne, que sempre me enche de orgulho e aos meus irmãos Irapuan e Mariana e a minha sobrinha Marina pela torcida constante.
- Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Alberto Pilatti, por ter acreditado em mim, me aceitado como orientanda e, principalmente pelas diretrizes deste trabalho e pelos exemplos que não se expressam em palavras, mas sim em ações.
- Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo, mencionando alguns nomes, embora saiba que todos aqueles que colaboraram permanecem em meu pensamento e na minha profunda gratidão.
- A banca composta pelos professores: Dr^a Marizete Righi Cechin, Dr^a Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula, Dr. Danislei Bertoni e Dr. Miguel Arhcanjo de Freitas, que muito contribuíram nesse trabalho.
- Aos professores e grandes amigos Dr^a Lia Maris Orth Ritter Antikeira, que sempre me incentivou a estudar e terminar essa pesquisa e sua ajuda como companheira de trabalhos e publicações e ao Dr. Danislei Bertoni, por me aceitar nos Programas PIBID e Residência Pedagógica, nos quais pude aprender muito com os professores em formação, sempre trocar ideias e parcerias em trabalhos e publicações.
- À professora Dra. Dalva Cassie Rocha, pelo incentivo para eu me inscrever no programa de doutorado e por estar comigo no dia da seleção.
- Aos entrevistados, pela disposição de tempo e contribuição à tese.
- À professora Pedagoga MSc. India Mara Aparecida Dalavia de Souza Holleben que sempre me ensina algo novo em relação a educação.
- Aos professores: Gabriel, Jéssica, Grazieli, Leonardo, Isabela, Isabeli, Hellen e Laura que contribuíram muito com a minha trajetória profissional.
- As minhas amigas, Msc. Angelita Tavares, Msc. Maristel Nascimento, Andrea Pellissari, Dr^a Rosemeri Segecin Moro, Dr^a. Marcela Teixeira Godoy, Dr^a Bettina

Heerdt, que muito me ajudaram em todo o processo de construção desta pesquisa.

- Aos diretores Ilario Valmor Waldmann e Marilia Lourenco Iuskow pelo apoio das escolas nessa pesquisa.
- Aos meus colegas que sempre me apoiaram para continuar estudando, principalmente as minhas amigas Eliane Fátima Riberio e Claudeniz Stremel Lunelli, os professores: Msc. Carla Campos Holetz, Msc. João Vitor Loures, Ana Luisa, Carmencita, e ainda ao casal Francine e Jacob Cavagnari, que são exemplos de uma amizade duradoura.
- A todos os professores da UTFPR envolvidos no PPGECT, por suas contribuições junto ao processo de construção das ideias desenvolvidas nesse trabalho. A todos os alunos da minha turma, em especial a: Giane Correia da Silva, Ligiane Marcelino Weirich, Patrícia Beneti de Oliveira e Patricia Vanat Koscianski, que sempre me ajudaram em todos os momentos.
- Ao meu genro Renan de Castro Silva pelo apoio e ajuda na parte tecnológica.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(Paulo Freire, 2009).

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de Biologia em prática docente com alunos da educação especial em sala de aula regular durante o ensino emergencial remoto. Utilizando uma abordagem qualitativa e um método de estudo de caso, a pesquisa contou com uma amostra de oito acadêmicos de Biologia que participaram do programa PIBID na UTFPR, Campus Ponta Grossa, atuando como professores em iniciação à docência. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com o auxílio do software NVivo Pro versão 14. Após a análise, as categorias estabelecidas foram: Experiências (pessoais, profissionais e com o PIBID), Formação na graduação (disciplinas relacionadas à educação especial) e materiais didáticos. Os resultados indicaram que a formação de professores para lidar com a educação especial é influenciada por experiências pessoais e profissionais, com destaque para a participação no PIBID. A formação na graduação mostrou deficiências na preparação para atender às diversas necessidades dos alunos. A disponibilidade de materiais didáticos adequados e a flexibilidade na adaptação de estratégias de ensino desempenham um papel crucial na promoção de experiências de aprendizagem inclusivas e eficazes para alunos da educação especial. Conclui-se que a interação complexa entre experiências, formação e recursos na preparação de professores destaca a importância da antecipação e ampliação da prática como agente de transformação na formação desses profissionais, diferenciando a trajetória formativa do futuro professor.

Palavras-chave: PIBID; formação de inicial; saberes docentes; educação especial; adaptação curricular.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the contributions of the Institutional Program for Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) to the initial education of Biology teachers in teaching practice with students with special education needs in regular classrooms during remote emergency teaching. Using a qualitative approach and a case study method, the research included a sample of eight Biology students who participated in the PIBID program at UTFPR, Ponta Grossa Campus, acting as teachers in teaching initiation. The data was collected through semi-structured interviews and subsequently analyzed using NVivo Pro software version 14. After the analysis, the established categories were: Experiences (personal, professional, and with PIBID), Undergraduate Education (courses related to special education), and teaching materials. The results indicated that the training of teachers to deal with special education is influenced by personal and professional experiences, with an emphasis on participation in PIBID. Undergraduate education revealed deficiencies in preparing to meet the diverse needs of students. The availability of appropriate teaching materials and flexibility in adapting teaching strategies play a crucial role in promoting inclusive and effective learning experiences for students with special educational needs. It is concluded that the complex interaction between experiences, training, and resources in teacher preparation emphasizes the importance of anticipation and expansion of practice as an agent of transformation in the formation of these professionals, distinguishing the formative trajectory of the future teacher.

Keywords: Institutional program for scholarships for teaching initiation (PIBID); initial formation; teaching knowledge; special education; curriculum adaptation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Saberes necessários à prática educativa segundo Paulo Freire	45
Figura 2	Relação entre as áreas da didática	63
Figura 3	Processo de análise das entrevistas realizadas no software NVivo ..	73
Figura 4	Nuvem de palavras mais usadas pelos entrevistados	76
Figura 5	Mapa de árvore das palavras mais frequentes utilizadas pelos entrevistados	79
Figura 6	Representação hierárquica dos códigos e atributos	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gráfico de sentimientos	79
Gráfico 2	Gráfico de Hierarquía de sentimientos	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os sete saberes necessários à educação do futuro	48
Quadro 2	Saberes docentes de acordo com Pimenta	52
Quadro 3	Saberes relacionados a profissionalização docente	55
Quadro 4	Os saberes dos professores	59
Quadro 5	Síntese das definições de saberes trazidas por diferentes autores	64
Quadro 6	Perfil dos entrevistados	65
Quadro 7	Roteiro para a coleta de dados	71
Quadro 8	Principais achados do estudo	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência de palavras mais utilizadas pelos entrevistados	76
Tabela 2	Matriz de codificação dos sentimentos	80

LISTA DE SIGLAS

AAE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CR	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFs	Institutos Federais de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RPEI	Rede de Pesquisa em Educação Inclusiva
SESU	Secretaria de Educação Superior
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objetivos	20
1.1.1	Objetivo geral	20
1.1.2	Objetivos específicos	20
1.2	Justificativa	21
1.3	Estrutura do trabalho	22
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	Tendências e desafios na formação de professores para a educação inclusiva	25
2.2	Adaptação e flexibilização curricular na educação inclusiva: conceitos e aplicações	36
2.3	Saberes docentes na formação inicial de professores	42
3	MÉTODO	65
3.1	Classificações da pesquisa	65
3.2	Amostra da pesquisa	65
3.3	Pibid no campus ponta grossa da utfpr: licenciatura em biologia.	66
3.4	Instrumento de coleta de dados	70
3.5	Procedimentos de análise	71
3.6	Produto	74
3.7	Procedimentos éticos	74
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1	Experiências	83
4.1.1	Experiências Pessoais	83
4.1.2	Experiências profissionais com a educação especial	90
4.1.3	Experiências com o PIBID	94
4.2	Formação na graduação: disciplinas voltadas para a educação especial	98
4.3	Materiais didáticos	102
4.4	Principais achados do estudo e limitações do estudo	107
5	CONCLUSÃO	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A - Entrevista 1 – E01 (E01, 2022)	127
	APÊNDICE B- Entrevista 2 – E02 (E02, 2022)	142
	APÊNDICE C - Entrevista 3 – E03 (E03, 2022)	151
	APÊNDICE D - Entrevista 4 – E04 (E04, 2022)	165

APÊNDICE E - Entrevista 5 – E05 (E05, 2022)	173
APÊNDICE F - Entrevista 6 – E06 (E06, 2022)	189
APÊNDICE G - Entrevista 7 – E07 (E07, 2022)	200
APÊNDICE H - Entrevista 8 – E08 (E08, 2023)	210
APÊNDICE I – Sinais utilizados nas transcrições	222

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada e adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, em seu artigo 26, estabelece o princípio fundamental de que "todo ser humano tem direito à instrução" (Nações Unidas, 1948). Desde esse marco histórico, o mundo tem priorizado cada vez mais a democratização do acesso ao conhecimento e à educação. Nesse contexto de preocupações internacionais, o Brasil se destacou ao implementar políticas públicas que promovem a inclusão social no acesso à educação.

A redemocratização promovida pela Constituição Cidadã de 1988 (Brasil, 2016) e o fato do Brasil ser signatário dos principais documentos internacionais voltados para a inclusão social, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro de 1989 e em vigor desde 2 de setembro de 1990 (Nações Unidas, 1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990 (Nações Unidas, 1990), eventos apoiados pelas Nações Unidas, e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), documento aprovado por aclamação em 10 de junho de 1994 na Conferência Mundial sobre Educação Especial, organizada pelo governo espanhol e pela Unesco, contribuíram para avanços significativos na garantia da instrução e inclusão.

O Documento de Salamanca, em consonância com o movimento de inclusão social, fornece diretrizes fundamentais para a formulação e reformulação de políticas e sistemas educacionais (Unesco, 1994). Esse movimento, que teve suas raízes nas décadas de 60 e 70, originou-se da desinstitucionalização manicomial e foi fortalecido pela Declaração de Salamanca. A educação especial, de diversas formas, foi integrada estruturalmente à educação para todos, seguindo ditames prévios. O documento ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo não apenas crianças com deficiência, mas também aquelas que enfrentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, repetem sistematicamente os anos escolares, trabalham de forma precoce, vivem nas ruas, moram longe de suas escolas, enfrentam condições de extrema pobreza ou desnutrição, são vítimas de guerras e conflitos armados, sofreram abusos de diversas naturezas ou, simplesmente, estão fora da escola por qualquer motivo.

Como princípio fundamental da escola inclusiva, a Declaração de Salamanca preconiza que todas as crianças devem aprender juntas (Unesco, 1994). Seguindo esse princípio, as barreiras representadas por dificuldades e diferenças devem ser superadas, garantindo que crianças que necessitam de apoio diferenciado recebam assistência adicional para garantir uma educação verdadeiramente eficaz. Por muito tempo, essa abordagem se baseou no atendimento educacional especializado, que substituía o ensino comum e levava à criação de instituições especializadas e classes especiais. A segregação desses alunos da educação regular era uma prática discriminatória que ampliava as desigualdades sociais (Brasil, 2008).

No Brasil, o atendimento educacional especializado foi reconhecido pela primeira vez em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), que estabeleceu o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema de ensino geral. No entanto, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, alterou a lei anterior, definindo tratamento especial para alunos com deficiências físicas, mentais, atrasos e superdotados (Brasil, 1971). Durante um longo período, o Brasil careceu de políticas públicas voltadas para garantir o acesso universal à educação. Somente em 1999, com o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, que trata da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a atuação complementar da educação especial foi regulamentada em relação ao ensino regular (Brasil, 1999).

Essa regulamentação marcou o início de novas iniciativas visando uma inclusão mais ampla dos alunos com deficiência no ensino regular das escolas públicas (Brasil, 2008). No entanto, apesar de estar presente em documentos legais, diretrizes educacionais e discursos de profissionais da educação, a educação inclusiva ainda está longe de se tornar uma realidade material. Somente em 1994, a Política Nacional de Educação Especial foi publicada, considerando o processo de integração educacional (Brasil, 1994). Segundo essa política, integração se refere ao acesso às classes comuns do ensino regular, mas apenas àqueles que conseguem acompanhar as atividades. Na prática, a política não promoveu uma reformulação das práticas educacionais de forma a valorizar os diferentes potenciais de aprendizado, deixando a responsabilidade da educação desses alunos nas mãos da educação especial (Brasil, 2008).

As legislações brasileiras definem perspectivas que orientam a educação inclusiva, reconhecendo que o movimento mundial pela educação inclusiva é caracterizado como uma ação política, cultural, social e pedagógica, com o propósito de defender o direito de todos os estudantes estarem reunidos, aprendendo e participando sem qualquer forma de discriminação. Segundo essa perspectiva, a educação inclusiva se baseia no paradigma educacional que tem suas raízes na concepção de direitos humanos, combinando os valores de igualdade e diferença de maneira indissociável, indo além da noção de equidade formal, ao considerar as circunstâncias históricas que contribuíram para a exclusão, tanto dentro como fora do ambiente escolar (Brasil, 2008, p. 5).

Nas escolas regulares da educação básica, a recepção de estudantes com deficiência é uma realidade que persiste há mais de uma década. No entanto, o que é planejado e proposto pelas normativas nem sempre se concretiza na realidade das salas de aula das escolas brasileiras. Em muitos casos, a implementação das políticas inclusivas se torna inviável devido à falta de infraestrutura e investimento, bem como à carência de conhecimento por parte dos professores em relação a metodologias de ensino e estratégias mais eficazes (Miranda, 2019; Rebelo; Kassar, 2017; Silveira; Silva; Mafra, 2019).

A inclusão educacional pode ser compreendida como o fornecimento de oportunidades equitativas para todos os alunos, abrangendo aqueles que apresentam deficiências, independentemente de sua gravidade. O propósito da inclusão educacional é assegurar que os alunos recebam o suporte necessário, incluindo salas de aula apropriadas para suas idades, serviços de apoio suplementares e assistência localizada em áreas próximas às suas residências, preparando-os para desempenhar papéis ativos na sociedade (Jesus; Vieira; Effgen, 2015).

Em relação aos desafios enfrentados pela educação básica, embora o Brasil tenha normativas inclusivas bem estabelecidas, é imperativo o desenvolvimento de políticas públicas que permitam a todos os envolvidos superar as barreiras da desigualdade dentro do sistema educacional. Isso requer um compromisso de todo o corpo escolar com a oferta de educação de qualidade, compreendendo as particularidades da educação inclusiva, como altas taxas de evasão e dificuldades de aprendizado dos alunos (Jesus; Vieira; Effgen, 2015).

Muitas vezes, os professores enfrentam desmotivação, o que está diretamente relacionado aos desafios do ensino. A massificação da escola, que a torna uma

obrigação em vez de um espaço de desenvolvimento pessoal, desinteressa os alunos, tornando a tarefa em sala de aula mais difícil para os professores, contribuindo para a falta de motivação profissional (Camargo; Ferreira Camargo; Oliveira Souza, 2019). Entre os obstáculos encontrados na política inclusiva, destaca-se que a responsabilidade pelos alunos não recai exclusivamente sobre os docentes. Atribuir essa responsabilidade apenas aos professores inviabiliza que eles desempenhem eficazmente seu papel formativo em sala de aula, devido à complexidade de atender tanto alunos da educação inclusiva quanto do ensino regular (Omote; Fonseca-Janes; Vieira, 2014).

A preparação dos docentes é algo que não pode ser dissociado da discussão da educação inclusiva. Muitos professores podem não possuir a formação adequada para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos em suas salas de aula. Essa limitação é particularmente evidente no contexto da educação inclusiva, em que os professores precisam estar preparados para atender às necessidades de alunos com diferentes deficiências, estilos de aprendizagem e origens culturais.

Na lacuna de formação educacional, programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica desempenham um papel importante. O PIBID é um programa brasileiro desenvolvido com o propósito de antecipar a experiência prática dos futuros professores em formação. O programa oferece a oportunidade para que os docentes em formação adquiram vivências nas salas de aula desde os primeiros anos de sua formação acadêmica. Essa antecipação enriquece a formação, pois permite que os futuros professores enfrentem desafios reais e aprendam a adaptar suas abordagens de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos. No contexto da educação inclusiva, o PIBID desempenha um papel ainda mais vital. Os participantes do programa têm a oportunidade de vivenciar em primeira mão a diversidade de necessidades e estilos de aprendizado dos alunos, tornando-os mais preparados para lidar com situações de sala de aula inclusivas de maneira eficaz, promovendo valores como respeito, empatia e flexibilidade.

Neste cenário, a pesquisa em questão concentrou-se na formação inicial de professores, explorando como ações e práticas de ensino contribuem para a construção dos conhecimentos essenciais para uma prática inclusiva e eficaz no contexto da Educação Especial. Isso foi feito levando em consideração as particularidades e desafios impostos pelo ensino remoto emergencial. A pergunta

central desta pesquisa foi: Quais são as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores em início de carreira na área de Biologia, com alunos da Educação Especial?

Para responder a essa pergunta, o estudo acompanhou um grupo de graduandos que foram bolsistas do PIBID no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Ponta Grossa. As atividades do programa foram realizadas durante o ano letivo de 2021, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, e enfatizaram o uso de metodologias para a mediação do conhecimento. Mesmo ocorrendo de forma remota, a presença ativa dos bolsistas foi fundamental para conduzir o trabalho com os alunos.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar as contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Biologia em prática docente com alunos da educação especial em sala de aula regular durante o ensino emergencial remoto.

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar a formação inicial de professores de Biologia, por meio do PIBID, para atuação com alunos da educação especial e as implicações dessa formação na prática docente.
- Identificar, a partir do estudo da experiência de professores em iniciação à docência, os aspectos que facilitam ou dificultam o processo de construção da identidade docente em relação ao trabalho com alunos da educação especial.
- Investigar, com base na participação dos acadêmicos do PIBID, como o programa pode contribuir para o desenvolvimento profissional na formação inicial em Biologia com alunos da Educação Especial, considerando as particularidades da experiência formativa.

- Elaborar um e-book com práticas docentes voltadas para a adaptação curricular no ensino de Biologia para alunos com deficiência, a partir do estudo e análise das práticas desenvolvidas pelos professores de Biologia em iniciação à docência durante o programa PIBID.

1.2 Justificativa

A justificativa do tema desta pesquisa seguiu diretrizes estabelecidas por Castro (2006), considerando três critérios fundamentais: relevância, originalidade e viabilidade.

A importância de um tema está intrinsecamente ligada à sua relevância para a sociedade. Diversos estudos abordam a necessidade de flexibilidade curricular na educação inclusiva em sala de aula (Bermúdez; Antola, 2020; Camargo *et al.*, 2020; Luz; Gomes; Lira, 2017; Pasian; Mendes; Cia, 2017; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020) para alinhar as práticas com as normativas e diretrizes educacionais. No processo de promover a eficácia da educação inclusiva, os professores desempenham um papel central (Brasil, 2018; Paraná, 2006). Discutir a formação de professores na busca por uma educação inclusiva e eficaz, principalmente em um país com uma educação deficiente, atestada internacionalmente por avaliações como o Pisa, no caso do Brasil, é certamente uma demanda societária.

A originalidade, de acordo com os critérios propostos por Castro (2006), não reside apenas na ausência de estudos similares, mas, sim, no potencial de seus resultados surpreenderem os interlocutores. Embora a educação inclusiva seja amplamente debatida no Brasil, a introdução de novos programas de formação inicial, como o PIBID e o Programa Residência Pedagógica, ressalta a necessidade de uma abordagem diferenciada. Até o momento, não foram encontrados estudos que abordem especificamente o papel dos estágios na formação inicial de professores relacionado à educação inclusiva e à flexibilização curricular. Enquanto trabalhos como os de Camargo *et al.* (2020), Luz, Gomes e Lira (2017) e Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) discutem os desafios da prática docente na educação inclusiva e as lacunas na formação inicial, também destacam as dificuldades enfrentadas pelos professores ao lidar com alunos com TEA e a necessidade de adaptações específicas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a proposta deste estudo é inédita,

pois apresenta a contribuição direta do PIBID da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na área de educação especial, com a presença de professores em formação nas salas de aula. Nesse contexto, é a realidade escolar que orienta a formação dos professores, e não o contrário. O PIBID pode desempenhar um papel significativo na integração entre teoria e prática, possibilitando que os professores em formação proponham alternativas e soluções com base em suas experiências na escola. Essa aproximação com a realidade escolar contribui para o aprimoramento da prática pedagógica e para a construção da identidade profissional desses futuros educadores.

Quanto à viabilidade, os métodos e condições propostos para a pesquisa estavam ao alcance da pesquisadora, que possuía experiência em sala de aula na área da educação inclusiva e colaboração com professores em formação no âmbito do PIBID. A pesquisadora teve a oportunidade de analisar as experiências dos acadêmicos e dos alunos com deficiência. A prática escolar da pesquisadora, aliada ao contexto específico da educação inclusiva, pode ser descrita como inédito-viável, nos termos estabelecidos por Freire (2011). Tal prática envolve a superação de situações-limite por meio de ações coletivas e criativas. Freire (2011) destaca que as respostas para os problemas e as limitações da prática surgem por meio de ações, contradições, contestações e ousadia, desafiando imposições humilhantes. Com base nesses atos-limite, surgem as possibilidades de transformação do mundo.

1.3 Estrutura do trabalho

A introdução destaca a relevância da educação inclusiva no contexto brasileiro e se concentra na formação de professores por meio do PIBID, especialmente durante o período de ensino remoto emergencial. O objetivo geral do estudo é analisar as contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Biologia, com ênfase na prática docente com alunos da educação especial em salas de aula regulares durante o ensino remoto emergencial. Além do objetivo geral, são apresentados objetivos específicos. A pesquisa é justificada com base na relevância, originalidade e viabilidade do tema. Na subseção Estrutura do trabalho, é fornecido um resumo da organização do relatório de pesquisa.

O referencial teórico é conformado em três partes: Tendências e desafios na formação de professores para a educação inclusiva; Adaptação e flexibilização

curricular na educação inclusiva: conceitos e aplicações; e Saberes docentes na formação inicial de professores.

Na primeira parte, Tendências e desafios na formação de professores para a educação inclusiva, são apresentados estudos publicados entre 2013 e 2023 relacionados à formação de professores e à educação inclusiva, explorando tópicos como políticas afirmativas, teorias de aprendizagem, formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas.

Na segunda parte, Adaptação e flexibilização curricular na educação inclusiva: conceitos e aplicações, são discutidos os conceitos de "adaptação" e "flexibilização" curricular na educação inclusiva para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiências. Também é enfatizada a necessidade de colaboração entre professores, equipes pedagógicas, gestores escolares, famílias e a sociedade, além do papel crucial da formação de professores na promoção de estratégias pedagógicas inclusivas. É mostrado que políticas públicas eficazes são essenciais para alcançar uma educação inclusiva efetiva.

Na terceira parte da seção, Saberes docentes na formação inicial de professores, é destacada a importância de uma formação de professores que integre saberes diversos. Autores como Paulo Freire, Edgar Morin, Gauthier *et al.*, Tardif, Pimenta, Freitas e Garcia, que contribuem com perspectivas diversas sobre a formação de professores e os saberes necessários para a prática educativa, enfatizando a integração entre teoria e prática e a formação crítica e contextualizada, fazem parte das discussões.

Na seção Método a metodologia da pesquisa é descrita. São abordados os seguintes tópicos: classificações da pesquisa; amostra da pesquisa; instrumento de coleta de dados; procedimentos de análise; produto; procedimentos éticos.

Na seção de "Resultados e Discussão", apresentam-se os principais achados relacionados ao PIBID no Campus Ponta Grossa da UTFPR, com foco na licenciatura em Biologia. Abordam-se diversas experiências, incluindo "Experiências Pessoais" e "Experiências Profissionais com a Educação Especial," bem como "Experiências com o PIBID." A análise inclui a "Formação na Graduação," destacando disciplinas voltadas para a educação especial, e a utilização de "Materiais Didáticos." Os resultados fornecem uma compreensão abrangente do impacto do programa PIBID na formação de professores de Biologia. Além disso, são identificadas as "Principais

Conclusões do Estudo" e discutidas as "Limitações do Estudo," oferecendo uma análise crítica dos resultados.

Na conclusão, recapitulam-se os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa e destacam-se os principais resultados obtidos. Os resultados evidenciam a complexa interação entre experiências pessoais e profissionais na formação de professores e apontam para a necessidade de aprimorar a preparação de educadores para atender às demandas da educação inclusiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Tendências e desafios na formação de professores para a educação inclusiva

Nesta subseção serão apresentados uma variedade de estudos de pesquisas publicados em periódicos da base ScieLO, entre 2013 e 2023, relacionados à formação de professores e à promoção da educação inclusiva. Os autores desses estudos exploraram uma gama de tópicos, que oscilam desde o papel das políticas afirmativas na educação inclusiva, passando por perspectivas teóricas de aprendizagem e interação, até questões práticas ligadas à formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas. Os estudos convergem na importância de superar barreiras atitudinais, promover uma cultura inclusiva e considerar fatores sociais na implementação da inclusão educacional. As pesquisas, também, convergem na constatação de que a formação de professores influencia a qualidade da educação inclusiva e enfatizam o papel crucial das políticas públicas nesse contexto.

No estudo de Hashizume e Alves (2022), os autores exploraram as políticas afirmativas e os direitos dos estudantes com deficiência no contexto da educação inclusiva no Brasil. Os principais objetivos do estudo são: a) analisar as interações entre direitos, inclusão escolar e políticas afirmativas, inserindo a inclusão escolar em um contexto mais amplo de inclusão social e direitos; b) destacar a relevância do estudo das Políticas Afirmativas para enriquecer o debate sobre políticas públicas em educação inclusiva; c) contribuir para a reflexão sobre a formação contínua de professores na área de educação inclusiva, com ênfase na capacitação dos estudantes para atuarem ativamente na promoção dos direitos relacionados à inclusão escolar. O foco da formação docente deve estar no fortalecimento da autoestima dos estudantes e em capacitá-los a advogar de forma objetiva e solidária em prol da valorização das diferenças.

O estudo de Alves, Hashizume e Rosa (2022) examinou a aprendizagem de alunos inclusivos e realiza uma análise comparativa de três conceitos, explorados sob as perspectivas teóricas do enquadramento sociohistórico de Vygotsky e da autopoiese de Maturana. No estudo é destacado os conceitos de atenção, afetividade e linguagem, e discutido seu papel na mediação pedagógica para alunos, incluindo aqueles com deficiência. O artigo argumenta que a compreensão integrada proposta

por Vygotsky e Maturana pode aprimorar as relações de aprendizagem, oferecendo contribuições significativas para a abordagem de questões como exclusão, injustiça social e crises ecológicas que afetam a sociedade contemporânea.

Martins e Chacon (2021) investigaram como cursos de formação influenciam a autoeficácia dos professores em práticas inclusivas, com ênfase em deficiência intelectual e altas habilidades. Participaram do estudo 36 professores, alguns fazendo um curso em cada área. Os cursos enfatizaram teoria e prática, usando vídeos de situações de inclusão e discussões reflexivas. Os resultados mostraram que os cursos aumentaram a autoeficácia dos professores, destacando a importância de experiências vicárias e persuasão social na formação. A pesquisa enfatiza a necessidade de integrar teoria e prática na formação de professores e destaca a influência positiva das experiências vicárias na construção da autoeficácia docente para práticas inclusivas.

Vieira e Omote (2021) examinaram as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão e possíveis intervenções para modificá-las. Os autores discutiram as conexões entre as atitudes sociais e as características pessoais dos professores, como idade, gênero, formação e experiência com alunos da Educação Especial. No estudo foi enfatizada a importância de abordar aspectos atitudinais e interacionais na formação de professores, além de competência técnica, para promover a Educação Inclusiva. Destacaram que os professores desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente inclusivo e que a relação professor-aluno é fundamental nesse processo. Também enfatizaram a necessidade de criar espaços de educação permanente e momentos de reflexão para os professores, visando melhorar a qualidade da educação inclusiva. Por fim, lembraram que a inclusão deve ser promovida, mas reconheceram que nem todos os alunos com deficiência podem ser atendidos em classes regulares, enfatizando a importância de decisões inclusivas e acolhedoras ao encaminhar alunos para serviços especiais quando necessário.

Fernández e Camargo (2021) examinaram a relação entre diferentes tipos de treinamento de professores, incluindo treinamento em educação inclusiva, tecnologia e ecologia, em tempos de pandemia. Os autores realizaram uma análise de fatores de confirmação com um modelo de equação estrutural em uma escala Likert validada. Os resultados mostraram uma forte relação entre treinamento de professores e treinamento em ecologia e educação inclusiva, destacando a importância desses aspectos na formação de professores. No entanto, o treinamento de professores em

tempos de pandemia teve uma relação mais fraca com os outros tipos de treinamento. O estudo concluiu que a pandemia não deve afetar significativamente o treinamento de professores, desde que ele continue a abordar questões de inclusão, ecologia e tecnologia.

No estudo de Furlan *et al.* (2020), investigou-se a formação e experiência docente em relação a alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE). Realizado em instituições federais em São Paulo e Minas Gerais, o estudo utilizou entrevistas semiestruturadas com docentes. Os resultados destacaram a importância de ações pedagógicas inclusivas, mas também identificaram barreiras atitudinais, físicas e falta de formação docente adequada, que podem resultar na inclusão marginal e em ambientes educacionais desafiadores. O estudo ressaltou a necessidade de formação contínua para professores que atuarão na educação inclusiva e a importância de cursos e informações para orientar os professores que têm alunos com deficiência e NEE em suas salas de aula. O estudo enfatizou que a educação inclusiva é um ideal que promove a igualdade de direitos na escolarização e na participação social.

Em relação ao estudo de Oliveira e Pietro (2020), investigou-se a formação e atuação das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em um contexto de mudanças relacionadas à Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados indicaram que a maioria das professoras (84%) não se sente capacitada para atuar com todas as categorias do público-alvo da Educação Especial. As justificativas incluíram falta de formação abrangente, necessidade de aperfeiçoamento profissional e limitações em suas áreas de formação. A análise dos dados apontou um distanciamento significativo entre a formação e a atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial, representando desafios substanciais para a prática pedagógica desses profissionais. Esse cenário destaca a importância de investir na formação contínua das professoras das SRM para promover uma educação inclusiva eficaz.

O estudo conduzido por Martins, Abreu e Rozek (2020) realizou uma análise sistemática da literatura científica brasileira sobre os conhecimentos e as crenças de professores em relação à Educação Inclusiva. Os resultados indicaram um aumento nas publicações sobre o tema nos últimos anos, especialmente na área de Educação Especial. No entanto, o estudo revelou que ainda existem concepções equivocadas e

conhecimentos empobrecidos em relação à Educação Inclusiva, destacando que a ênfase humanitária muitas vezes supera o caráter educacional. A pesquisa apontou que a escola ainda tende a privilegiar um sujeito ideal e universal, em detrimento da inclusão de todos. Além disso, os professores não se sentem plenamente envolvidos no processo de inclusão devido à falta de ênfase nos aspectos pedagógicos em políticas e formação docente. A busca por formação acaba sendo uma iniciativa individual dos professores. Portanto, o estudo enfatiza a necessidade de debates contínuos em todas as instâncias para definir o tipo de Educação Inclusiva desejada para o país, visando superar os desafios atuais e tornar a inclusão uma realidade efetiva.

No artigo de Moriña e Carballo (2020), estudantes espanhóis com deficiência propõem recomendações para promover a inclusão na universidade. Eles destacam a importância da acessibilidade nos espaços universitários, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação, processos de transição bem planejados, serviços de orientação para emprego, uma atitude positiva dos professores, o desenvolvimento de práticas inclusivas, o uso de tecnologias e a formação dos professores em inclusão e deficiência. Essas propostas visam melhorar a experiência de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, e contribuir para a criação de uma universidade verdadeiramente inclusiva.

O estudo de Queiroz e Guerreiro (2019) teve como objetivo analisar a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de ensino público de Manaus à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os participantes foram 13 gestores, e a pesquisa utilizou um questionário semiestruturado. Os resultados destacaram a necessidade de melhorias na estrutura educacional da Secretaria Municipal de Educação para atender à legislação vigente, especialmente em relação à formação de professores para o AEE. Além disso, evidenciou-se que os gestores nas escolas tinham pouco conhecimento sobre a proposta do AEE, o que poderia limitar a construção de uma escola inclusiva, visto que a institucionalização do AEE requer informações contidas em documentos legais e uma equipe escolar bem-informada e alinhada com o Sistema de Ensino Municipal.

Identificar as contribuições da disciplina Deficiências e Inclusão do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola para a promoção de processos educativos inclusivos para pessoas com deficiência na educação básica é o objetivo

do estudo de Gesser e Martins (2019). Participaram da pesquisa nove profissionais da área da educação que foram cursistas do Gênero e Diversidade na Escola. Os resultados mostraram que a disciplina provocou uma mudança na concepção dos participantes em relação à deficiência, passando de uma abordagem predominantemente caritativa/assistencial ou biomédica para uma perspectiva mais alinhada com o Modelo Social da Deficiência e os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Além disso, os conhecimentos adquiridos pelos participantes contribuíram para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas, levando em consideração as necessidades específicas das pessoas com deficiência. O estudo também destacou desafios e obstáculos na implementação das políticas de inclusão educacional, como a falta de treinamento adequado para lidar com alunos com deficiência e a necessidade de maior articulação e planejamento conjunto entre os atores sociais da escola. Os autores concluíram que a abordagem interseccional da deficiência, juntamente com a educação inclusiva, é fundamental para garantir a promoção da inclusão de todas as crianças nas escolas.

No estudo de Veraszto *et al.* (2018), a pesquisa aborda a inclusão de alunos com deficiência na educação, especificamente no contexto da construção de conhecimentos científicos por pessoas cegas congênitas. O estudo investiga como futuros professores, estudantes de cursos de licenciatura em ciências, percebem a capacidade de cegos congênitos em compreender o conceito de luz. Os resultados do estudo indicam que não há um consenso definitivo entre os respondentes sobre a compreensão e construção do conceito de luz por cegos congênitos. Enquanto muitos acreditam que esses indivíduos podem entender conceitos científicos, eles também consideram importante o papel da sociedade como mediadora na formação de cegos congênitos. O estudo aponta a necessidade de intervenções educativas mais adequadas na formação de professores, a fim de promover a inclusão escolar eficaz e destaca contradições nas opiniões dos respondentes sobre o assunto. Essas contradições apontam para a complexidade da inclusão na educação e destacam a importância de continuar aprofundando a compreensão desse tópico.

Anache e Cavalcante (2018) pesquisaram a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, analisando as condições de permanência desses estudantes em uma instituição federal. O estudo revela que, embora tenham ocorrido avanços para tornar a universidade mais acessível aos estudantes com deficiência, ainda são necessários investimentos em infraestrutura, mudança na concepção do

currículo, formação de professores e outros profissionais, e disseminação da cultura da educação inclusiva. A pesquisa identifica desafios como burocracia institucional, barreiras atitudinais e a necessidade de integração entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, destaca a importância de ampliar o campo de atuação do setor de acessibilidade e evitar uma abordagem patologizante na inclusão educacional. A pesquisa ressalta que a educação inclusiva deve ser um princípio orientador das políticas institucionais e estar no centro das ações da comunidade acadêmica.

O artigo de Moriña e Carballo (2018) apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo desenvolver um programa de formação sobre educação inclusiva e deficiência para professores universitários. A pesquisa revela que os professores reconheciam a necessidade de formação nessa área e expressavam seu desejo de aprender a lidar de maneira inclusiva com alunos com deficiência. A formação teve um impacto positivo nas atitudes dos professores e os capacitou a aplicar normativas relacionadas à deficiência. Além disso, o estudo ressalta que a formação em inclusão não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas também todos os estudantes. Os autores atestam que a formação do corpo docente é crucial para promover a inclusão no ambiente universitário e sugere a implementação de iniciativas similares em outras instituições de ensino. Além disso, futuras pesquisas podem se concentrar em identificar boas práticas inclusivas que podem ser compartilhadas com outros professores para promover a inclusão de todos os alunos.

Na pesquisa de Bazon *et al.* (2018) é analisada a formação e as práticas de professores universitários que lecionam em cursos de licenciatura, com foco na inclusão escolar e na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi conduzida em 26 professores de Ciências Biológicas, Química e Física em duas universidades públicas federais, utilizando uma abordagem qualitativa. Os resultados revelaram que a formação dos professores e formadores é insuficiente em relação à inclusão e que ainda existem barreiras atitudinais que prejudicam o processo inclusivo. Além disso, a pesquisa apontou a falta de apoio institucional e a necessidade de mudanças significativas nas condições de inclusão nas universidades participantes. Essas descobertas têm o potencial de enriquecer o debate sobre a formação de professores e podem contribuir para repensar as práticas docentes nos espaços acadêmicos envolvidos, visando a promoção da inclusão efetiva.

No estudo de García-Barrera (2017), a pesquisa aborda a situação da formação de professores na Espanha em relação à atenção, à diversidade e à evolução do conceito de NEE. A pesquisa envolveu 160 profissionais da área educacional em atividade. Os resultados indicam que os professores recebem pouca formação em atenção à diversidade, e a licenciatura em Educação não inclui mais a especialização, que antes preparava orientadores pedagógicos essenciais para a inclusão educacional. Além disso, o conceito de NEE é percebido como um obstáculo, tanto para os alunos a quem se refere quanto para o avanço na abordagem da diversidade. O estudo destaca a importância do papel dos orientadores pedagógicos nesse processo, mas sugere a necessidade de ampliar a visão sobre a diversidade. Portanto, a formação de professores e orientadores deve ser reforçada para lidar com essas questões, e o conceito de NEE deve ser revisto para evitar reducionismos na abordagem da diversidade.

No artigo de Oliveira e Araújo (2017), a pesquisa analisa como o Portal do Professor do Ministério da Educação (MEC) aborda a deficiência nos discursos midiáticos. Utilizando a perspectiva foucaultiana da arqueologia do discurso, o estudo identifica uma abordagem híbrida que, ao mesmo tempo em que promove a inclusão, também patologiza a deficiência. Os docentes que aderem ao discurso do portal mostram conformidade com diretrizes inclusivas, mas não problematizam os desafios reais da inclusão, destacando principalmente os aspectos positivos. Quando os sujeitos com deficiência narram suas experiências, revelam situações de falta de acessibilidade e exclusão, demonstrando a existência de uma inclusão por vezes excludente. Além disso, o portal enfatiza a conceituação médica da deficiência, regulando o pensamento dos docentes e reduzindo a historicidade e individualidade das pessoas com deficiência. Isso resulta em um discurso que, apesar de suas potencialidades, ainda perpetua estereótipos e preconceitos em relação à deficiência.

Mella *et al.* (2017) exploram a questão da superrepresentação de crianças pertencentes a grupos minoritários, especialmente minorias étnicas, nos diagnósticos de transtornos emocionais e comportamentais nas escolas. Esses diagnósticos frequentemente resultam em racismo e em discriminação. O artigo argumenta a necessidade de desenvolver modelos mais integrados e dinâmicos de inclusão nas escolas, com ênfase na educação emocional. Os autores propõem que a formação de professores leve em consideração o papel das regras culturais emocionais na dinâmica de exclusão/inclusão de minorias. Isso requer uma análise profunda das

regras e critérios culturais que definem o comportamento apropriado das crianças, bem como a sensibilidade cultural na formação de professores. O objetivo é enriquecer a formação de todos os estudantes, promovendo a compreensão e o respeito pelas competências emocionais necessárias em contextos culturais diversos, a fim de combater a discriminação nas escolas. Além disso, a reflexão sobre práticas culturais em contextos interculturais e indígenas é fundamental para superar práticas racistas e coloniais que suprimem o conhecimento emocional dos sujeitos em seu contexto cultural e social.

O artigo de Sofiato e Angelucci (2017) destaca a importância da educação inclusiva, especialmente no campo da educação especial, com base em uma entrevista com o Prof. Dr. David Rodrigues. O Prof. David Rodrigues é um renomado ativista e pesquisador na área da educação inclusiva. A entrevista aborda sua trajetória como estudante, professor e defensor do direito à educação para todos, enfatizando como a educação inclusiva é uma causa que ele vive profundamente. O entrevistado destaca a necessidade de redimensionar o trabalho pedagógico para incluir todos os alunos e a importância da formação de professores nesse contexto. O artigo também analisa conceitos como inclusão e equidade à luz da Declaração de Incheon, um documento da UNESCO que aborda a educação inclusiva e foi elaborado em 2015 durante o Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul.

O estudo de Tavares, Santos e Freitas (2016) aborda a formação de professores da rede pública que trabalham com crianças com deficiência em escolas regulares do ensino fundamental. Foram entrevistados 52 professores, incluindo professores regentes, professores de apoio e professores de educação física. O estudo revela a lacuna na formação desses docentes e destaca a importância da formação continuada, especializações e cursos para preencher essa lacuna. Além disso, os professores expressam angústia devido à percepção de formação insuficiente e apontam a distância entre teoria e prática como um desafio. A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que diz respeito à formação dos professores envolvidos nesse processo.

Lopes *et al.* (2016) exploram a proposta de uma educação do campo inclusiva, resultante de um processo de transformação de valores e práticas na sociedade civil, influenciado pelo movimento social do campo. O artigo se concentra em uma pesquisa realizada durante um curso de formação de professores que aborda a educação do

campo. Esse contexto é visto como propício para discutir ideias sobre educação inclusiva, uma vez que busca práticas educacionais não convencionais e valoriza os sujeitos envolvidos. A formação de professores foi baseada em reflexões sobre o tema, com ênfase no segundo encontro do curso, que representou o início da construção de um espaço reflexivo aberto a possibilidades. A reflexão dos futuros educadores sobre as questões que enfrentarão em sala de aula é vista como um passo importante para a construção coletiva de uma educação do campo inclusiva em cursos de licenciatura em educação do campo.

O estudo conduzido por Lima e Dias, Rosa e Andrade (2015) teve como objetivo identificar os fatores considerados necessários para a implementação da educação inclusiva, com foco nos professores e sua atuação. O trabalho envolveu um levantamento bibliográfico de textos acadêmicos relacionados ao tema, seguido de entrevistas com três professoras com experiência em educação inclusiva. A pesquisa bibliográfica identificou 20 fatores, que foram agrupados em três categorias: I - fatores relativos ao professor, II - fatores intraescolares e III - fatores sociais. No entanto, as entrevistadas destacaram a importância dos fatores relacionados aos professores, especialmente suas características de personalidade, como afetividade e persistência, sem mencionar os fatores sociais. Essas respostas sugerem uma concepção de escola e de inclusão em que o desempenho individual do professor é considerado independente do ambiente social e das políticas de implementação da educação inclusiva.

Mendonça e Silva (2015) abordam a inclusão escolar, deficiência intelectual e formação de professores, destacando a necessidade de repensar a prática educacional. O artigo discute os desafios enfrentados na contemporaneidade, em que práticas excludentes coexistem com a valorização das diferenças. Propõe uma abordagem baseada na Psicologia Histórico-Cultural e na clínica da atividade, enfatizando a importância do papel do professor na emancipação do aprendiz e no reconhecimento do saber que o aluno traz consigo. A formação de professores deve promover a reflexão crítica sobre as práticas educacionais e criar espaços colaborativos que fortaleçam os coletivos profissionais, visando uma inclusão mais efetiva e uma transformação na prática docente.

No estudo de Pereira *et al.* (2015) foi investigada a formação de professores de ciências no contexto da educação inclusiva, com base em interações discursivas em reuniões de uma rede de pesquisa em Goiás. O artigo destaca a evolução da política

de educação inclusiva no estado e seu impacto na formação de professores. A Rede de Pesquisa em Educação Inclusiva (RPEI) se revela como um importante instrumento formativo, promovendo discussões sobre a educação inclusiva e permitindo a reflexão dos professores sobre o histórico e os avanços da inclusão em Goiás. Além disso, a RPEI contribui para a formação de alunos de graduação e pós-graduação, que podem ressignificar as teorias acadêmicas à luz da prática docente. O debate crítico e a busca por soluções para os desafios da inclusão se destacam como ganhos da RPEI, mas ainda existem obstáculos a superar, como a rotatividade de professores e a falta de docentes de ciências licenciados em suas áreas. A desvalorização da carreira docente e a dificuldade de traduzir a linguagem científica em uma linguagem acessível aos estudantes também representam desafios à efetiva implementação da educação inclusiva.

Ingles *et al.* (2014) realizam uma análise bibliográfica abrangente sobre políticas públicas de formação docente, particularmente no contexto da educação inclusiva, examinando artigos publicados desde 2008 até 2013, incluindo alguns estudos mais antigos considerados essenciais para a discussão. A pesquisa, conduzida por meio do site de periódicos da CAPES, abrange diversos descritores, resultando na seleção de 16 artigos para uma análise de conteúdo minuciosa. Os resultados destacam a necessidade de maior disseminação do tema da educação inclusiva na sociedade, enfatizando a importância da atuação docente na busca por práticas que promovam a inclusão. Isso corrobora a constatação de que, apesar da existência de políticas públicas nessa área, estas ainda não se refletiram de maneira efetiva nas práticas pedagógicas e na formação de professores.

O trabalho de Chambal e Bueno (2014) teve como objetivo analisar a implementação das políticas de formação docente em instituições de formação de professores em Moçambique, com foco na educação inclusiva. Utilizando análise documental, o estudo revela que as políticas de educação inclusiva não são devidamente incorporadas nos currículos dos Institutos de Formação de Professores de nível médio, resultando em uma formação precária nesse aspecto. Por outro lado, nas universidades, a formação docente é mais autônoma e diversificada em termos de abordagens e conteúdos. Isso destaca a necessidade de melhorar a inclusão de políticas de educação inclusiva na formação de professores em Moçambique.

O estudo de Kassar (2014) aborda a formação de professores na educação brasileira, considerando os programas do governo federal voltados para a criação de

um sistema educacional inclusivo. O estudo distingue entre dois tipos de professores para lidar com alunos com deficiências: os capacitados e os especializados. Os resultados do artigo destacam a presença de um grande número de professores graduados, especialmente aqueles que trabalham com atendimento educacional especializado e educação especial. No entanto, as análises revelam deficiências na formação quando se consideram os programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiências, apontando para a necessidade de melhorar a qualidade da formação de professores para atender às demandas da inclusão educacional no Brasil.

O artigo de Fonseca-Janes, Silva Júnior e Oliveira (2013) aborda a evolução histórica dos cursos de pedagogia e sua atual proposta de formação para a docência e gestão de sistemas educacionais. O estudo se concentra nos cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), analisando sua trajetória, peculiaridades, relação com tendências nacionais, aspectos políticos e como as diretrizes nacionais influenciam a formação em educação especial e na perspectiva de educação inclusiva na formação de professores. A UNESP possui seis cursos de pedagogia consolidados e atuantes no cenário educacional brasileiro, mantendo particularidades em seus projetos pedagógicos, mas caminhando em direção à adequação com base nas diretrizes nacionais. O contexto histórico e a história da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília demonstram um compromisso com a perspectiva de uma educação inclusiva.

O artigo de Regiani e Mól (2013) discute a inclusão de alunos com deficiência visual em cursos superiores de Química, a partir do caso de uma aluna cega que ingressou em um curso de licenciatura em Química em uma universidade pública. Os docentes do curso responderam a um questionário, revelando preocupações e ideias sobre a inclusão e as iniciativas em sala de aula. O estudo destacou que a educação inclusiva em nível superior requer uma reconstrução do sistema de ensino, superando várias barreiras pedagógicas. A maioria dos professores identificou a falta de materiais didáticos e a falta de preparo para lidar com as necessidades específicas como as principais causas das dificuldades na formação da aluna cega. No entanto, a presença e interação dessa aluna com seus colegas contribuíram para o desenvolvimento de professores mais capacitados para lidar com a diversidade, uma vez que vivenciaram o processo de inclusão e passaram a acreditar que a inclusão é possível e viável.

Vilela-Ribeiro e Benite (2013) destacam a complexidade de ensinar ciências em salas de aula inclusivas devido à falta de preparo dos professores e das escolas em tornar a linguagem científica acessível a alunos com diversas necessidades de aprendizagem. A pesquisa analisou as opiniões de professores formadores de ciências em uma instituição de Ensino Superior em Jataí, Goiás, sobre alfabetização científica e educação inclusiva. Os resultados apontam que esses professores reconhecem a importância da alfabetização científica para todos os cidadãos e enfatizam a necessidade de soluções eficientes para tornar a alfabetização científica acessível, além de ressaltar a importância da formação de professores nesse contexto, visando aprimorar o ensino de ciências em ambientes inclusivos.

O conjunto de estudos apresentados abordam diversos tópicos relacionados à educação inclusiva, incluindo políticas afirmativas, formação de professores e práticas pedagógicas. Destacam a importância da formação de professores para a promoção da educação inclusiva e a necessidade de melhorar a qualidade dessa formação, considerando o nível de escolarização dos alunos com deficiências. Enfatizam também a relevância da formação continuada e especializações.

Os autores concordam que as políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão educacional. No entanto, observam que essas políticas ainda não se refletiram efetivamente nas práticas e na formação de professores. Outros aspectos convergentes: a importância de superar barreiras atitudinais, promover uma cultura inclusiva e considerar fatores sociais na implementação da inclusão educacional.

Os principais achados incluem a necessidade de abordar barreiras atitudinais, a influência direta da qualidade da formação de professores na educação inclusiva, a contribuição de disciplinas para estratégias pedagógicas inclusivas, bem como os desafios na implementação das políticas de inclusão educacional. Nestes termos, a formação de professores e a efetivação de políticas públicas são essenciais para promover uma educação inclusiva de qualidade.

2.2 Adaptação e flexibilização curricular na educação inclusiva: conceitos e aplicações

A Declaração de Salamanca estabeleceu uma relação próxima entre os conceitos de adaptação curricular e flexibilização curricular (Garcia, 2007). A maioria

das referências em legislações e jurisprudências, direta ou indiretamente, propõem uma estrutura de ensino voltada para a educação inclusiva, com base na necessidade de realizar adaptações e flexibilizações nos currículos vigentes.

O termo adaptação refere-se ao ato de ajustar ou adequar-se a novas situações, condições ou ambientes, enquanto flexibilização é usado como sinônimo de tornar algo flexível, menos rígido. Em determinados contextos, flexibilização pode ser tratada como sinônimo de adaptação, no sentido de se adequar a um novo contexto ou abordagem.

Ao analisar a carga semântica desses termos, constata-se que, embora adaptação e flexibilização não sejam sinônimos, podem adquirir significados semelhantes, dependendo das possibilidades que oferecem. Pode-se argumentar que apenas promovendo uma flexibilização curricular nas políticas públicas de ensino será possível efetuar adaptações nos conteúdos curriculares e desenvolver metodologias didático-pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos, permitindo que tenham sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Embora haja oportunidades para adaptar os conteúdos práticos no currículo, faz-se necessário promover uma educação embasada nas particularidades e necessidades individuais.

Na literatura que conceitua os termos adaptação e flexibilização no contexto da educação inclusiva, destaca-se o trabalho de Garcia (2007). O estudo enfatiza que o modelo médico-psicológico no campo da educação especial associava o termo adaptação curricular à ideia de ajustar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, com base nas categorias de deficiência, como surdez, cegueira, deficiência física, mental, múltipla, condutas típicas e altas habilidades (Garcia, 2007).

Para Palmeirão e Alves (2017), tanto os recursos metodológicos quanto a flexibilização curricular devem ser cuidadosamente planejados, levando em consideração as necessidades especiais dos alunos que enfrentam deficiências e dificuldades. De maneira complementar, Garcia (2008) destaca que a flexibilização curricular surgiu como uma nova abordagem nos anos 90, vinculando-se à aplicação prática dos conteúdos essenciais. Essa nova abordagem da flexibilização curricular possibilitou uma interpretação que prioriza o acesso ao conhecimento com base nas diferenças individuais (Garcia, 2008).

No contexto da realidade escolar, tanto a adaptação curricular quanto a flexibilização curricular são componentes inseparáveis de um modelo eficaz de

educação inclusiva, na medida em que um não exclui o outro, se complementam. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009), forneceu definições para esses conceitos, estabelecendo que o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, é uma função complementar ou suplementar à formação do aluno. A efetivação do disposto na Resolução é alcançada por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que visam eliminar as barreiras para a plena participação do aluno na sociedade e no desenvolvimento da aprendizagem.

A flexibilização curricular desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, exigindo a implementação de diversas metodologias para aprimorar a qualidade do ensino na educação inclusiva. Na prática, a presença de professores em formação inicial nas escolas (Tardif, 2002) pode proporcionar a implementação de diversas estratégias metodológicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, abrangendo alunos que frequentam as salas de recursos multifuncionais.

Embora a inclusão de atividades especializadas nas redes de ensino represente um avanço importante na oferta de educação pública para alunos com deficiência, isso por si só não é suficiente (Garcia, 2008). Faz-se necessário discutir o papel desempenhado por essas atividades e como elas se relacionam com o trabalho pedagógico na educação básica.

Em consonância com o que é preconizado no meio acadêmico, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Paraná, 2006) ressaltam a importância de considerar a realidade individual de cada aluno ao planejar intervenções eficazes. Ações colaborativas envolvendo diferentes segmentos do sistema educacional são necessárias para garantir que as intervenções sejam contextualizadas e eficazes, alinhadas ao contexto específico de cada aluno. Consta das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná que:

[...] a preocupação mais relevante é que não haja fragmentação nesse processo, tomando a questão da flexibilização curricular como instrumento de exclusão, em práticas de banalização de conceitos, esvaziamento de conteúdos e baixa expectativa avaliatória dos alunos rotulados como deficientes, diferentes ou com necessidades especiais (Paraná, 2006, p. 52).

Para enfrentar o desafio de não fragmentar o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que os professores interajam com a equipe pedagógica

da escola. Essa colaboração possibilita o compartilhamento de estratégias para lidar com os alunos da educação especial, evitando a fragmentação do conteúdo curricular e planejando atividades que facilitem a aprendizagem desses alunos. Medidas como a participação em cursos de formação continuada e parcerias com programas de iniciação à docência podem auxiliar os professores a desempenharem suas funções com maior efetividade, estabelecendo uma relação de ensino-aprendizagem eficaz na educação especial (Martins; Chacon, 2019).

O comprometimento do corpo escolar com a busca da qualidade educacional, especialmente no contexto da educação inclusiva, é fundamental, considerando os altos índices de evasão e as dificuldades de aprendizado enfrentadas pelos alunos (Jesus; Vieira; Effgen, 2015). A massificação da escola, que encara a educação como uma obrigação em vez de um espaço de desenvolvimento pessoal, acaba desinteressando os alunos e dificultando o trabalho dos professores em sala de aula, contribuindo para a falta de motivação profissional (Jesus, 2004).

O principal objetivo da inclusão educacional é proporcionar aos alunos acesso a estruturas educacionais eficazes, incluindo salas de aula apropriadas à idade, serviços suplementares e apoio, preferencialmente localizados em suas comunidades locais. Medidas como essas preparam os alunos para se tornarem membros ativos da sociedade (Jesus; Vieira; Effgen, 2015). Apesar do Brasil possuir normas inclusivas bem estabelecidas para a educação básica, ainda há necessidade de desenvolver políticas públicas que superem as barreiras da desigualdade no ensino.

Na abordagem inclusiva, é crucial compreender que a responsabilidade pelos alunos não recai exclusivamente sobre os professores. Ao adotar essa perspectiva, é inviável desempenhar o papel formativo em sala de aula, devido à complexidade de conciliar o ensino para alunos da educação inclusiva com o ensino regular (Omote; Fonseca-Janes; Vieira, 2014).

O documento Direito à Educação fornece diretrizes para a gestão dos sistemas educacionais, estabelecendo princípios fundamentais, como a igualdade no acesso e na permanência de todos na escola. A Constituição da República, ao adotar o princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", visa promover o bem-estar de todos, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de preconceito (Brasil, 2006, p. 5).

A educação inclusiva é um modelo educacional adotado por escolas e universidades para evitar a exclusão de indivíduos considerados diferentes,

proporcionando espaços para a construção do conhecimento, respeitando sua individualidade e capacidade. Para Ropoli *et al.* (2010), a educação inclusiva caracteriza a escola como um ambiente aberto a todos os alunos. Dentro desse ambiente inclusivo, os estudantes têm a oportunidade de construir seu conhecimento com base em suas habilidades individuais, expressar suas ideias com liberdade e desenvolver-se como cidadãos, valorizando e respeitando suas próprias diferenças.

Para que as escolas alcancem efetivamente a inclusão, as políticas educacionais devem contemplar a remoção das barreiras que limitam a educação dos alunos com diferentes necessidades, como deficiências, síndromes e altas habilidades/superdotação, com o intuito de proporcionar o atendimento adequado às necessidades educacionais especiais e fomentar a participação, estabelecendo novas relações que promovam uma socialização humanizada (Brasil, 2006).

A escola inclusiva pressupõe que o trabalho pedagógico nas salas de aula regulares atenda a todos os alunos, sem discriminação com base em padrões de normalidade, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (Silva Neto *et al.*, 2018). A implementação da educação inclusiva depende não apenas do interesse da sociedade civil, mas também das políticas governamentais (Santos; Paula; Fascina, 2020).

As escolas regulares estão cada vez mais integrando alunos com deficiência e promovendo a educação inclusiva por meio de uma abordagem humanística que engloba uma ampla diversidade de alunos, indo além das necessidades especiais.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro (Brasil, 2008), a educação inclusiva é fundamentada nos princípios dos direitos humanos, combinando igualdade e diferença como valores inseparáveis. Esse paradigma vai além da mera equidade formal, considerando as circunstâncias históricas que geraram a exclusão dentro e fora da escola.

A inclusão exige que cada aluno seja visto como uma diversidade e não como um problema. Os alunos com necessidades educacionais especiais, simplesmente, devem fazer parte da rotina escolar, com as escolas sendo responsáveis por aceitá-los. O conceito de necessidades educacionais especiais abrange uma gama de condições, incluindo deficiências físicas, visuais, auditivas, deficiência intelectual, transtorno global de desenvolvimento (TGD), altas habilidades, além de considerar as relações étnico-raciais e a diversidade cultural, conforme definido pela Unesco (1994).

Os estudos relacionados à educação inclusiva no Brasil experimentaram um significativo aumento após a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988 (Aguiar, 2004) e foram mais sistematicamente regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A educação inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho (Brasil, 2006, p. 5).

De forma concisa, a Educação Inclusiva tem como objetivo ampliar as possibilidades nas relações pedagógicas, com um foco centrado no sujeito e em suas formas de aprendizagem. Atualmente, esse princípio vem ganhando destaque na formação de professores, tanto em cursos de graduação quanto em programas de especialização. Um exemplo disso é a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, que proporciona aos estudantes uma introdução às teorias e ao acesso a pesquisas publicadas na área (Pereira; Guimarães, 2019).

Nesse processo de formação inicial e continuada, o professor desempenha um papel essencial e insubstituível. O conceito de desenvolvimento profissional dos professores requer uma abordagem que considere o contexto, a organização e a orientação para a mudança. Essa abordagem implica na resolução coletiva de problemas escolares, superando a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento docente (Garcia, 1999).

Na literatura, existe convergência que a busca por uma educação inclusiva eficaz exige uma colaboração contínua e um comprometimento de todos os envolvidos. A união entre professores, equipes pedagógicas, gestores escolares, famílias e a sociedade como um todo é essencial para superar os desafios e garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso e permanência na escola.

A formação de professores desempenha um papel fundamental nesse processo, permitindo que estejam preparados para atender às necessidades variadas de seus alunos e promover um ambiente de aprendizado inclusivo. Essa formação deve ser contínua e baseada em abordagens colaborativas, visando a resolução coletiva de desafios e a adaptação constante para atender às necessidades em evolução.

Nada do preconizado, seja no aparato normativo ou na literatura, será efetivo sem políticas públicas de ensino que promovam a eliminação de barreiras que limitam o acesso e a participação de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais. Somente através de uma abordagem que valoriza a igualdade e a diversidade será possível alcançar uma educação inclusiva efetiva, cumprindo os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca e na legislação educacional brasileira. Este é o caminho certo para criar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e que atenda às necessidades de todos os alunos, respeitando suas individualidades.

2.3 Saberes docentes na formação inicial de professores

Discutir a educação implica em lançar olhares tanto para a figura do professor, atuando como um protagonista no processo, quanto para a escola, que representa o espaço do ensino-aprendizagem formal. No atual cenário escolar, é necessário promover um ensino mais adaptado e flexível às necessidades dos alunos na sala de aula. Essa necessidade reforça a importância de um projeto político de ensino direcionado à inclusão de crianças e adolescentes com transtornos, que possuem diagnósticos e requerem a Educação Especial.

Nessa perspectiva, para além da questão espacial, a escola assume diversas outras funções sociais, em decorrência das transformações ocorridas na sua identidade escolar (Nóvoa, 2007). Não se pode conceber uma reforma no ensino ou inovação pedagógica que assegure o ensino de qualidade sem uma formação adequada dos professores (Nóvoa, 1992).

No contexto escolar e na atuação do professor, frequentemente negligenciam-se discussões que deveriam acontecer. Entre essas discussões, destacam-se a natureza e a construção da ciência, assim como a disjunção dos conteúdos disciplinares com o contexto vivenciado pelos alunos. Essa temática omitida requer ampla discussão no âmbito educacional, especialmente considerando o deslocamento das dimensões políticas, sociais e históricas que sustentam os conhecimentos científicos, nos termos discutido por Freire (2004) e Morin (2007).

Ao analisar a descrição da ciência nos manuais escolares, Cigales e Oliveira (2020) observam que esses materiais frequentemente perpetuam a separação entre

o conhecimento e o contexto, resultando em saberes imparciais e distantes de questões significativas. Os autores destacam que o conhecimento científico muitas vezes é apresentado como algo pronto e finalizado, em vez de ser compreendido como algo em constante evolução, suscetível a modificações com novas descobertas, e aplicável em contextos para além do escolar. A discussão promovida por Cigales e Oliveira (2020) está em consonância com os argumentos apresentados por Freire (2009), que enfatiza a relevância da integração entre teoria e prática, com a contextualização dos conhecimentos e sua aproximação com a realidade aplicável dos estudantes.

A falta de cuidado na apresentação do conhecimento científico pode resultar em uma imagem distorcida da ciência. Para superar essa incongruência, são necessários avanços teóricos aprofundados e conectados com o ambiente circundante (Mussi; Flores; Almeida, 2021). As reflexões sobre uma educação contextualizada e interligada com a realidade dos estudantes são, em essência, uma prática política que serve de base para a atuação do professor como formador de cidadãos (Freire, 2009). Em adição, a prática educativa deve ser abordada de maneira colaborativa, superando a concepção de uma educação bancária na qual o aluno é considerado uma tábula rasa sem conhecimento a contribuir.

O professor tem o papel de demonstrar ao estudante que ele é, igualmente, um sujeito ativo em seu próprio processo de formação. A prática educativa é compartilhada, e o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído em conjunto. Nesse sentido, Freire (2009) demonstra como o professor pode guiar o aluno nessa reflexão.

Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar não é uma experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo e dele se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos (Freire, 2009, p. 37).

Destarte, a multiplicidade de papéis assumidos pelos professores e pelas escolas atualmente pode desviar o foco do processo de ensino-aprendizagem em si. Esse desvio torna ainda mais fundamental que o aluno se sinta uma parte ativa na construção do conhecimento, capaz de incorporar suas experiências pessoais e o contexto em que está inserido (Freire, 2009; Nóvoa, 2007).

Essa prática possibilita que o docente atue sob a perspectiva da educação emancipadora, compreendendo o fenômeno educativo como um processo de construção da consciência crítica, capaz de transformar a realidade e questionar o ambiente circundante (Freire, 2009).

No clássico *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente*, Freire (2009) divide a obra em: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento e quem aprende ensina ao aprender; e, ensinar é uma especificidade humana.

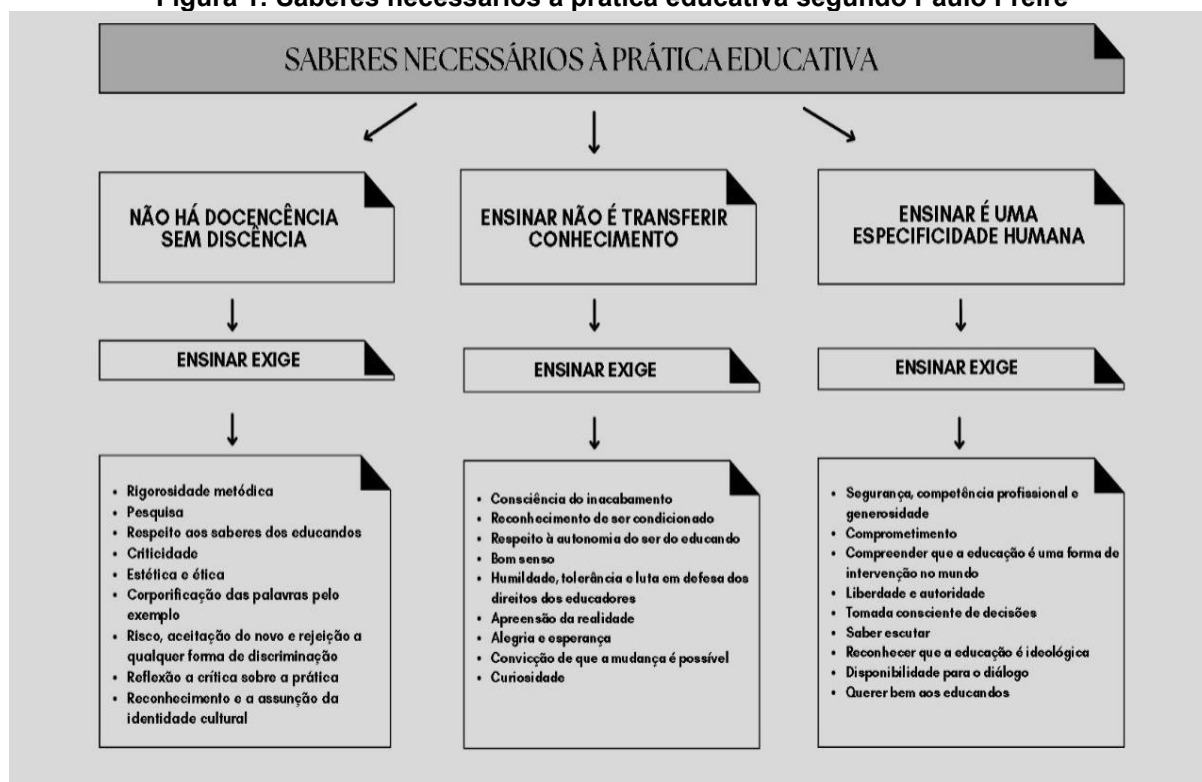
De acordo com Freire (2009), um dos aspectos fundamentais para a atuação do professor junto aos alunos é a clareza de que não há docência sem discência. O autor defende a necessidade de uma reflexão crítica constante sobre a prática educativa, evitando a dissociação entre teoria e prática.

Freire (2009) enfatiza que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, porque quem ensina também aprende durante o ensino, e quem aprende ensina enquanto aprende. Isso ressalta que o ato de ensinar não se limita à mera transferência de conhecimento, mas é uma especificidade humana.

A última categoria estabelecida por Freire (2009) considera que ensinar é uma especificidade humana. Essa categoria implica em uma relação de cumplicidade e reciprocidade, não eximindo o professor de seu compromisso com o ensino. Um professor que negligencia sua formação, que não se dedica ao estudo contínuo e que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não possui a força moral necessária para coordenar as atividades da classe em que ministra suas aulas (Freire, 2009).

A categorização dos três saberes ilustrados por Freire (2009), de forma sinóptica, é apresentada na Figura 1.

Figura 1: Saberes necessários à prática educativa segundo Paulo Freire



Fonte: Adaptado de Freire (2009)

Os saberes apresentados na Figura 1, de acordo com Freire (2009), devem ser aplicados na prática docente por educadores críticos, sem levar em consideração a orientação política dos alunos na sala de aula, com o objetivo de promover o respeito pelo conhecimento dos estudantes e pela sua autonomia.

Na perspectiva freiriana, o ensino precisa ultrapassar o modelo tradicional de transferência de conhecimento, conhecido como bancário. Os educadores devem desempenhar um papel ativo na construção conjunta com seus alunos, demonstrando que a produção de conhecimento é um processo contínuo, histórico e flexível. Deve-se estabelecer um diálogo com os saberes prévios dos alunos, uma vez que estes frequentemente trazem particularidades de suas realidades que podem enriquecer as discussões em sala de aula (Freire, 2009).

A prática do pensamento crítico e contextualizado também desempenha um papel fundamental na teoria proposta por Freire (2009). Nessa abordagem, o ensino de conteúdos vai além da mera transmissão de conhecimentos prontos e imutáveis. Ao contextualizá-los historicamente e geograficamente com os alunos, oferece-se a oportunidade para que eles reflitam de maneira crítica sobre o tema e desenvolvam suas próprias ideias. Para tal,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2009, p. 41).

No interior da teoria freiriana, um aspecto significativo se refere à afetividade do professor em relação aos estudantes, ultrapassando a visão anterior de que o docente precisa ser severo e rigoroso para obter resultados mais significativos em sua prática educativa. A afetividade não implica que o professor deva ser excessivamente amigável e afetuoso com os alunos, a ponto de negligenciar o cumprimento ético de sua função. Todas as ações realizadas em sala de aula têm impacto no processo educativo, especialmente quando há uma compreensão mútua entre professor e aluno.

No contexto da educação, com o objetivo de torná-la libertadora, significativa e contextualizada, deve-se considerar a discussão proposta por Morin (2007) sobre os sete saberes fundamentais para a prática educativa: 1 - As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2 - Os princípios do conhecimento pertinente; 3 - Ensinar a condição humana; 4 - Ensinar a identidade terrena; 5 - Enfrentar as incertezas; 6 - Ensinar a compreensão; e 7 - A ética do gênero humano.

Abrangendo o pensamento complexo, Morin (2007) discute a necessidade de os docentes pensarem de forma aberta sobre os conteúdos, relacionando diferentes saberes e dimensões, contrariando a ideia restrita das disciplinas isoladas, que tendem a não permitir a contextualização do conhecimento. Portanto, promove-se o diálogo entre esses conhecimentos, a dialógica.

A visão fragmentada com a qual o conhecimento chega na maioria das instituições de ensino é o modelo adotado pelo sistema educacional em diferentes níveis. As disciplinas continuam sendo compartimentos isolados que têm pouco ou nenhum diálogo com outras esferas da sociedade ou mesmo com outras disciplinas, perpetuando, desse modo, a construção de saberes pouco significativos e descontextualizados para os estudantes. Para articular as ideias e conceber o conhecimento como um todo composto por partes interligadas e comunicantes, possibilitando um pensamento coeso e crítico diante das problemáticas da sociedade, Morin (2007) argumenta que a integração de conhecimentos é fundamental para promover uma mudança de perspectiva e superar a concepção fragmentada do

mundo, que obstrui uma visão abrangente da realidade. Essa fragmentação muitas vezes oculta problemas, especialmente aos olhos de governantes.

Por meio dos sete saberes indispensáveis apresentados por Morin (2007), busca-se promover a formação de cidadãos globais. Esses saberes representam um conjunto de conhecimentos que os professores podem aplicar em situações de ensino. Nesse contexto, ressalta-se a importância do diálogo contínuo entre professor e aluno, pois a prática educativa não pode existir sem a participação ativa dos discentes (Freire, 1992).

O primeiro saber trata das limitações do conhecimento, explorando as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. Como mencionado anteriormente com base em Morin (2007), raramente se discute a natureza da ciência, sua construção e as mudanças de paradigmas necessárias para o seu avanço. Morin (2007) enfatiza que a falta desse debate leva à ilusão de que o conhecimento é completo e representa a realidade, quando, na verdade, se trata apenas de uma percepção, uma reconstrução de um código apresentado.

O segundo saber essencial para a formação docente é sobre os princípios do conhecimento pertinente. Este saber se alinha ao debate sobre a necessidade de estabelecer relações entre os conteúdos e o contexto em que foram construídos, bem como com o mundo ao redor. Essa contextualização é fundamental porque, muitas vezes, as disciplinas são fragmentadas e não são conectadas de forma a proporcionar uma visão global que torne o conhecimento significativo.

O terceiro saber é sobre ensinar a compreensão humana, uma habilidade fundamental para a atuação do docente e um conceito a ser discutido com os alunos. Ensinar a compreender uns aos outros, desenvolver empatia e identificação entre as pessoas torna a comunicação mais fácil. Morin (2007) destaca a importância de compreender as particularidades do planeta, com suas mudanças constantes, bem como compreender os indivíduos, enfatizando as crises que afetam a todos.

O quarto saber apresentado por Morin (2007) é sobre ensinar a identidade terrena. Esse saber coloca em evidência a importância de ensinar sobre a condição da espécie, respeitando e valorizando a individualidade e a complexidade da mente humana, a fim de compreender a sociedade e as diversas culturas que envolvem o indivíduo. Ao analisar a condição humana como parte e todo, é possível questionar as fragilidades, desafios, capacidades e conquistas da espécie humana, bem como o papel transformador e ser transformado dentro da sociedade.

O quinto saber enunciado por Morin (2007) é sobre enfrentar as incertezas. De forma rasa, esse saber pode parecer contraditório, uma vez que a prática educativa vigente pressupõe o ensino de certezas aos estudantes, com a imagem de uma ciência imutável e fixa. No entanto, na lógica proposta por Morin (2007), enfrentar as incertezas e ensiná-las é um fator necessário para os professores, a fim de enfatizar e estimular a reflexão diante das possibilidades e imprevisibilidades do planeta.

O sexto saber necessário para a educação do futuro é o ensino da compreensão e do cuidado em relação à condição planetária. Neste saber, enfatiza-se a importância de considerar a identidade terrena e desenvolver a compreensão de que tudo está interligado, incluindo o conhecimento. Diante dos desafios que afetam a vida no planeta, como a ameaça ecológica, é uma tarefa árdua, mas essencial, compreender que os processos estão interconectados.

O sétimo e último saber apontado por Morin (2007) é a antropoética ou ética do gênero humano. Para Morin (2007), este saber aborda a relação entre o indivíduo, a sociedade e a espécie. A partir desse saber, é possível retomar a discussão sobre as distinções entre ética e moral em diferentes contextos, moldadas por diversas culturas.

No Quadro 1 são sumarizados os sete saberes perspectivados por Morin (2007).

Quadro 1: Os sete saberes necessários à educação do futuro

1. A cegueira do conhecimento	Contempla as cegueiras do conhecimento: erro e ilusão.
2. O Conhecimento Pertinente	Corresponde ao debate sobre a necessidade de estabelecer relações entre conteúdos nos quais foram construídos e o mundo ao seu redor.
3. A Compreensão Humana	Necessidade de desenvolver a compreensão mútua entre os indivíduos e as particularidades do planeta.
4. A Identidade Humana	Proposta de um ensino que valorize a individualidade e a complexidade da mente humana.
5. Enfrentar as incertezas	Enfrentar as dificuldades a fim de que se estimule a reflexão frente às possibilidades e imprevisibilidades do planeta.
6. A condição planetária	Desenvolvimento da perspectiva de que ao olhar para a identidade terrena, é preciso compreender de que tudo está relacionado inclusive o conhecimento
7. A ética do gênero humano	Noção de que há uma relação que envolve indivíduo, sociedade e espécie, e a partir disso, existem variações entre ética e moral em diferentes contextos socioculturais.

Fonte: Adaptado de Morin (2007)

Alinhado com os saberes, apresentam-se três dimensões para a ação e reflexão humana: autonomia pessoal, relacionada às responsabilidades individuais; participação social, que implica responsabilidades sociais; e participação como parte

do gênero humano, compreendendo a natureza humana. Ao discutir a antropoética, que analisa as variações entre os valores éticos e morais em diferentes contextos culturais, e a comunidade planetária, que enfatiza o desenvolvimento de uma identidade e consciência terrena, torna-se evidente que essa discussão é aplicável principalmente dentro do modelo democrático.

Ao refletir sobre os saberes necessários para a formação de docentes propostos por Morin (2007), percebe-se a sugestão de uma mudança de paradigma na prática educativa. Essa mudança envolve não apenas a superação das barreiras disciplinares, mas também a integração e interconexão entre elas, de forma que o conhecimento seja apresentado de maneira coesa, contextualizada e aberta ao debate e à constante reconstrução.

Morin (2007) propõe que os professores e futuros professores adotem uma abordagem sistêmica no ensino, permitindo mudanças de pensamento e incentivando a colaboração na discussão das incertezas que o conhecimento pode trazer. O conhecimento descontextualizado histórica e geograficamente pode levar a erros e compreensões falaciosas da realidade, uma vez que não é possível perceber sua aplicabilidade em contextos individuais e sociais. A visão fragmentada que muitos modelos de ensino adotam em relação ao conhecimento revela e perpetua problemas que poderiam ser minimizados ou eliminados se fossem aplicadas abordagens integradas, interdisciplinares e transdisciplinares (Morin, 2007).

À medida que se avança na discussão sobre a qualificação e atuação dos professores, Pimenta (2019) aborda o trabalho intensificado e a pressão psicológica à qual os professores estão submetidos. Essa exposição é, em parte, resultado da percepção da sociedade de que o desempenho e a aprendizagem dos estudantes são simplesmente consequências da atuação do professor. Como resultado, os professores são responsabilizados pelas deficiências da escola (Pimenta, 2019).

Além da exposição ao trabalho intensificado e à pressão psicológica, há uma crescente desvalorização do trabalho docente, decorrente das mudanças sociais ocorridas no final do século XX e da fragilização da autoridade da escola e do próprio professor (Pimenta, 2019).

Em um contexto de desvalorização do professor, pode-se entender a atuação docente não apenas como uma função técnica de reprodução de conhecimentos, mas como a de um profissional capaz de aplicar os saberes e princípios estabelecidos em modelos teóricos válidos (Freire, 1992; Morin, 2007). Dessa forma, o processo de

formação docente contribui para a construção do conhecimento, e o professor compreende sua importância no desenvolvimento da consciência de cidadania dos estudantes (Pimenta, 1999).

Reconsiderar a formação de professores é o ponto de partida para construir uma prática pedagógica significativa (Pimenta, 1999). A atuação em sala de aula não se limita à mera reprodução de teorias, mas envolve a aplicação prática e a construção conjunta de conhecimento para o desenvolvimento pessoal e profissional, de forma contextualizada.

Ao considerar a atuação do professor, Pimenta e Anastasiou (2010) discutem a formação inicial dos licenciandos, esclarecendo a relação entre a preparação pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional necessários para avançar no processo de docência. De acordo com essas autoras, entre os desafios e limitações apontados em relação à formação inicial de professores, destaca-se a predominância da racionalidade técnica nos currículos educacionais atuais, o que negligencia a abertura para que o professor se sinta responsável pela construção do pensamento crítico e da cidadania dos estudantes.

Contemporaneamente, a função do professor tem sido limitada pelo modelo pedagógico de transmissão-recepção entre professores e alunos, assumindo um aspecto bancário no processo educativo. A dicotomia entre teoria e prática, que resulta da apresentação e desenvolvimento de conteúdos descontextualizados, torna ainda mais difícil que os futuros professores tenham os recursos necessários para superar as barreiras do modelo educacional vigente (Búrigo; Siqueira; Gonçalves, 2023; Farias; Batista Neto, 2022; Freitas, 2022; Pimenta, 1999).

No estudo Formação de professores: identidade e saberes da docência, Pimenta (1999) discute a necessidade de um investimento maior na formação inicial e continuada de professores, destacando que esses profissionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Pimenta (1999) também estabelece pressupostos para a construção da identidade docente, como o uso de diferentes linguagens, representações e epistemologias, que são fundamentais para a formação do professor, possibilitando o desenvolvimento de trabalhos significativos e o estabelecimento de relações significativas com os estudantes. Para a autora, a natureza do trabalho docente:

[...] é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos

alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1999, p. 18).

Os saberes docentes debatidos por Pimenta (1999) para a construção da identidade docente podem ser divididos em três categorias: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

A experiência refere-se à bagagem adquirida pelos estudantes ao longo de sua formação escolar, resultado de sua interação com professores. O convívio e a aprendizagem com diferentes docentes, que utilizam práticas pedagógicas, métodos de avaliação e estratégias didáticas diversas, permitem aos estudantes avaliarem o que consideram eficaz ou inadequado para seu aprendizado. Os licenciados trazem consigo experiências docentes construídas ao longo de seu percurso escolar, destacando-se a experiência socialmente acumulada e a imagem que têm da profissão. Durante sua atuação como professor, a experiência docente é continuamente desenvolvida por meio da reflexão sobre a prática profissional e da formação continuada (Pimenta, 1999).

No que diz respeito ao conhecimento como saber docente, é necessário refletir sobre sua natureza, aplicabilidade e contexto, principalmente no âmbito político-social em que se insere. Para Pimenta (1999), faz-se necessário articular os conhecimentos específicos adquiridos no curso de formação com o ambiente circundante e com a realidade dos alunos. Com esta lógica, todas as instituições sociais promovem a prática social, e a educação é um processo de humanização na sociedade que busca capacitar os indivíduos para participarem ativamente de seus processos civilizatórios (Pimenta, 1999).

Quanto aos saberes pedagógicos necessários na docência para saber ensinar, Pimenta (1999) destaca que a experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes para desempenhar essa função adequadamente. Faz-se necessário que os saberes pedagógicos estejam em sintonia com a prática social de ensinar. Para que essa sintonia ocorra, a didática, a relação entre professor e aluno, as motivações pessoais dos estudantes, entre outros aspectos, devem ser articuladas com a experiência prévia e os conhecimentos específicos, garantindo a superação dos

modelos de prática docente que priorizam um único tipo de saber em detrimento dos demais.

Os saberes explicitados por Pimenta (1999) podem ser observados no Quadro 2.

Quadro 2: Saberes docentes de acordo com Pimenta

Saberes da experiência	Os saberes da experiência são construídos no cotidiano da prática docente, surgindo a partir das vivências tanto como aluno quanto como professor. Esse processo de reflexão sobre práticas é influenciado pela interação com outros educadores.
Saberes do conhecimento	Os saberes do conhecimento estão intrinsecamente ligados às especializações em diversas áreas no contexto atual. A aquisição de conhecimento não deve ser simplificada como simplesmente transmitir informações.
Saberes pedagógicos	Os saberes pedagógicos estão relacionados aos conhecimentos em didática e metodologia educacional, indo além do conhecimento científico e da experiência, sendo fundamentais para a habilidade de efetivamente ensinar.

Fonte: Adaptado de Pimenta (1999)

Os saberes do conhecimento estão relacionados aos conhecimentos especializados de cada área, destacando a distinção entre posse de informações e efetivo domínio do conhecimento na realidade contemporânea (Pimenta, 1999). A autora explica que os saberes pedagógicos se relacionam aos conhecimentos didáticos e metodológicos. De acordo com essa concepção, o conhecimento científico e a experiência, por si só, não são suficientes para que um professor alcance eficácia em sua prática de ensino.

Pimenta (1999) também descreve os saberes da experiência, que são construídos por meio da convivência em sala de aula e do contato do professor com os alunos. Esse processo envolve uma reflexão contínua sobre as práticas de ensino e a mediação do conhecimento, por meio da interação com outros professores.

Quando os educadores adotam a prática social como ponto de partida e destino, torna-se viável redefinir os saberes na formação de professores (Pimenta, 1999). Nesse contexto, é fundamental refletir de forma constante sobre a teoria e a prática, abrangendo a análise das diretrizes e currículos, com o intuito de superar a predominância da racionalidade técnica nas instituições de ensino.

Ademais, ao longo da formação inicial, os licenciandos necessitam estabelecer contato com pesquisas relacionadas à prática docente, uma vez que isso propiciará a compreensão da realidade e incentivará o anseio por uma formação continuada ao adentrarem no ambiente escolar.

Em termos práticos, a formação do educador demanda o desenvolvimento de uma base teórica pedagógica sólida, o conhecimento das teorias que abordam a realidade educacional e o sistema de ensino brasileiro, bem como a aquisição de competências, habilidades e saberes específicos para o exercício da docência (Gauthier *et al.*, 1998; Gianotto; Diniz, 2010; Saviani, 1980; Tardif, 2002).

Gianotto e Diniz (2010) abordaram a formação inicial de professores, ressaltando o modelo pedagógico de transmissão-recepção, a ênfase na racionalidade técnica e a priorização do aprendizado de conhecimentos específicos, frequentemente deixando em segundo plano os saberes pedagógicos e didáticos. Para os autores,

O tipo de formação a que estão submetidos, hoje, os professores, não contribui de forma satisfatória para que o aluno se desenvolva como pessoa autônoma e possa participar, como cidadão, de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Uma sociedade que experimenta mudanças em suas formas de se organizar, de divertir-se, de ensinar e de aprender, nas escolas, necessita de pessoas que modifiquem estruturas arcaicas e autoritárias de ensino (MORAN, 2003). Daí a relevância da formação de professores. Assim, ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel e um novo perfil de professor, estão sendo idealizados ao ter-se como perspectiva a construção de novas estratégias de forma a incorporar as mudanças dos sistemas produtivos que exigem um novo perfil profissional capaz de localizar os desafios mais urgentes de uma sociedade “multimídia e globalizada”, em que o rápido desenvolvimento, científico e tecnológico, impõe uma dinâmica de permanente reconstrução de conhecimento, saberes, valores e atitudes (Gianotto; Diniz, 2010, p. 634).

Os argumentos expostos por Gianotto e Diniz (2010) acerca da inadequação da formação recebida pelos licenciandos são respaldados pelo debate proposto por Gauthier e sua equipe (1998).

Gauthier *et al.* (1998) apontam uma deficiência na profissionalização do ensino, buscando equipará-lo a outras profissões e sobrecarregando os estudantes com conhecimentos técnico-científicos. Os autores criticam a ênfase na profissionalização do ensino e a negligência da contextualização histórica da profissão docente, identificando convergências nos saberes integrados à prática pedagógica, formulando hipóteses e propondo um modelo explicativo. Com a abordagem estruturo-funcionalista, que se concentra na saturação de conhecimentos sistemáticos e específicos, Gauthier *et al.* (1998) destacam dois desafios na pedagogia: a falta de saberes na prática docente e a desconexão dos saberes com o exercício da profissão.

Gauthier *et al.* (1998) também coloca como desafio o poder decorrente do status alcançado pelo profissional, juntamente com seus direitos e privilégios, que podem resultar em uma maior proximidade com as camadas mais privilegiadas da sociedade, levando, por conseguinte, a influências, ou até mesmos interferências, políticas e ideológicas.

Em relação a essas afirmações sobre o processo de profissionalização docente apresentadas na pesquisa de Gauthier *et al.*, Brando (2005, p. 26) esclarece:

Tratando-se da profissão docente, Gauthier (1998) demonstra sua preocupação em relação ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula destacando que, muitas vezes, o que se encontra no ambiente escolar são ofícios sem saberes e saberes sem ofício. Para o autor, ofício sem saberes são as atividades docentes exercidas sem revelar os saberes pedagógicos específicos que lhes são inerentes, pois mesmo com tantos estudos em torno dessa temática, ainda há dificuldade em definir esses saberes, exigindo para isso uma reflexão sobre si mesmo. Já os saberes sem ofício são aqueles saberes da educação que não levam em conta as condições concretas do exercício do magistério; saberes produzidos sem o ofício capaz de colocá-los em prática. São pertinentes em si mesmo, mas não são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. Relata ainda que, para o ofício de ensinar, faz-se necessário um reservatório de saberes, contrariando o senso comum que acredita que basta saber o conteúdo, basta ter conhecimento cultural abrangente, basta ter domínio sobre os alunos, entre outras colocações, para que haja uma aprendizagem significativa.

Na fala de Brando (2005), fica evidente a própria atividade docente ao mencionar o exemplo de um ofício desprovido de saberes, onde, em alguns casos, os conhecimentos necessários para essa prática não são revelados e deveriam ser fundamentados em sólidos princípios pedagógicos, em vez de considerar a prática docente apenas como um dom. Esse entendimento pode levar ao "enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual" (Gauthier *et al.*, 1998, p. 20), o que também coincide com a crítica feita por Freire (1992) de que o modelo de ensino-aprendizagem é baseado na transmissão-recepção, sem contextualização ou espaço para debate e construção conjunta.

A partir das reflexões realizadas nesta subseção, pode-se inferir que não basta que os saberes se restrinjam aos conteúdos e à experiência docente, com ou sem contextualização. Para superar o obstáculo dos saberes sem ofício, é necessário valorizar as teorias científicas que surgem a partir de uma perspectiva teórica, sem considerar a realidade e as condições da prática educativa. As questões levantadas estão alinhadas com a percepção de alguns professores de que a pesquisa

universitária é realizada de forma desvinculada do contexto escolar, levando à crença de que não é necessário buscar outros conhecimentos. Gauthier *et al.* (1998, p. 27) argumentam que:

[...] ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc.

Gauthier *et al.* (1998) explicam que muitos professores acreditam que a pesquisa universitária não oferece recursos úteis para seu trabalho docente, preferindo basear-se apenas na experiência pessoal, no bom senso e na intuição, entre outros aspectos.

Entretanto, o processo contínuo de profissionalização docente transcende essas ideologias que permeiam o campo educacional. Trata-se de um processo complexo que envolve uma variedade de saberes relacionados a questões pedagógicas, experiência profissional, estrutura do sistema educacional e outros elementos (Gauthier *et al.*, 1998).

Este processo de profissionalização docente compreende seis tipos de saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica (Gauthier *et al.*, 1998). No Quadro 3, de maneira sucinta, são apresentados os saberes propostos por Gauthier *et al.* (1988):

Quadro 3: Saberes relacionados a profissionalização docente

(continua)

Saberes disciplinares	Correspondem aos saberes dos conteúdos contemplados pelas disciplinas, matérias escolares. Como por exemplo, matemática, ciências, história, geografia, linguagens e etc.
Saberes curriculares	São os saberes estabelecidos como abordagem pelo currículo da educação básica.
Saberes das Ciências da Educação	São os saberes priorizados na formação de professores pelas ciências na área da educação. Como por exemplo, Epistemologia da Educação, Filosofia da Educação, entre outras.
Saberes da tradição pedagógica	São os saberes já trazidos pela educação tradicional.

Quadro 3: Saberes relacionados a profissionalização docente**(conclusão)**

Saberes experienciais	Corresponde aos saberes advindos de experiências na sala de aula.
Saberes da ação pedagógica	São os saberes importantes para se promover ações, intervenções pedagógicas para auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades.

Fonte: Adaptado de Gauthier *et al.* (1998)

No contexto da formação profissional de professores e dos saberes necessários para a prática educativa, os estudos de Tardif (2002) também são pertinentes. O autor argumenta que o movimento de profissionalização do ensino, mencionado por Gauthier *et al.* (1988), tem raízes internacionais e surge como resposta a uma crise social relacionada ao trabalho docente. Essa crise é decorrente do crescente desprestígio dos professores a partir da segunda metade do século XX, refletindo-se na desvalorização salarial e na percepção da docência como uma carreira secundária.

Com base na perspectiva de desvalorização, Tardif (2002) argumenta que a formação inicial de professores segue um modelo aplicacionista do conhecimento, sem reflexão sobre a prática educativa em si. Isso resulta em profissionais incapazes de integrar teoria e prática, além de possuírem pouco ou nenhum pensamento crítico em relação à atividade docente.

Tardif (2002) defende que ensinar é a função do educador. Para que esta função seja efetiva, uma formação específica sólida, combinada com a prática educativa e a experiência de trabalho, leva a uma grande habilidade em saber ensinar. Com a obra Saberes docentes e formação profissional, Tardif (2002) demonstra que explorar a natureza dos conhecimentos a serem aplicados pelos professores em sala de aula, considerando aspectos sociológicos e mentais, pode levar a abordagens que visam compreender universalmente os saberes docentes. A obra abrange conhecimentos, competências, habilidades e atitudes pertinentes ao ensino, bem como os seis fios condutores do saber do professor.

O primeiro conjunto de ideias apresentado por Tardif (2002) aborda a natureza, a temporalidade e as percepções dos professores em relação aos seus conhecimentos, suas práticas em sala de aula e o desempenho de seu trabalho.

Ao ressaltar as convergências entre os saberes sociais e a educação, Tardif (2002, p. 31) estabelece diferenças conceituais: os saberes sociais são definidos

como "o conjunto de conhecimentos disponíveis em uma sociedade", enquanto a educação é compreendida como "o conjunto de processos de formação e aprendizagem desenvolvidos socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses conhecimentos". Em complemento, Tardif (2002, p. 39) ressalta que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Aprofundando a discussão, Tardif (2002) apresenta cinco pontos explicativos sobre as ambiguidades que interferem no conhecimento.

O primeiro ponto refere-se à divisão social e intelectual das pesquisas em Educação sobre a docência e como suas contribuições são abordadas pela comunidade acadêmica e científica. O segundo ponto estabelece que não há mais conhecimento que, por si só, seja formativo. Um terceiro ponto explicativo trata do debate sobre a interseção e entrelaçamento entre a pedagogia e a psicologia, assim como a transformação radical da relação entre professor e aluno. O quarto ponto apresentado pelo autor diz respeito à concepção atual da escola como uma instituição de massa. O quinto e último ponto explicativo aborda a comercialização da educação e sua transformação em uma mercadoria, tratando a relação entre educador e educando como uma relação entre fornecedor e cliente. Essas inferências alimentam um sistema que enxerga a educação, representada pela escola, como um mercado, e não como um espaço formativo.

Segundo Tardif (2002), sendo o professor o detentor e transmissor do conhecimento para outros, é necessário que possua um conjunto plural de saberes adquiridos por meio de diversas fontes e experiências. Na busca pela identidade docente e pela compreensão dessa composição, Tardif (2002) propõe quatro saberes: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Esses saberes possuem naturezas distintas, com diferentes fontes de aquisição, formas de assimilação, contexto sociocultural em que são gerados e integração na prática profissional. Tardif (2002) ressalta que o professor, antes de se tornar um educador em sala de aula, passou aproximadamente quinze anos no ambiente escolar, mas como aluno. As experiências vivenciadas ao longo da

escolarização ou socialização podem se tornar referências positivas ou negativas para sua atuação profissional. Tardif (2002) acrescenta em relação a esse aspecto:

[...] além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, os indivíduos dispõem, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória (Tardif, 2002, p. 67).

A experiência vivida pelos professores como alunos não deve ser negligenciada ao compreender a formação docente, uma vez que "boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, os papéis do professor e como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos" (Tardif, 2002, p. 68).

A organização e classificação dos saberes proposta por Tardif (2002) e seus principais aspectos permitem compreender a complexidade da rede de saberes necessários ao docente para a prática educativa. Ao considerar a pluralidade e temporalidade da formação de professores, levando em conta o processo de profissionalização, Tardif (2002) destaca a necessidade de valorizar o status do professor, especialmente por sua função social. Norteado por essa reivindicação, o autor ressalta que "o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes" (Tardif, 2002, p. 36).

Diante dos saberes docentes e das peculiaridades envolvidas na experiência profissional, considerando a crescente mercantilização da educação e a desvalorização dos professores, Tardif (2002) traz à discussão a precarização do trabalho docente. Essa precarização inclui a instabilidade e imprevisibilidade no trabalho com turmas definidas, dificultando o estabelecimento de relações duradouras e produtivas com os alunos, bem como a constante transição entre uma fala adulta e uma fala infantil, considerando as mudanças de faixa etária dos alunos. Esses exemplos corroboram a necessidade de compreender a formação de professores como um processo gradual.

O Quadro 4 apresenta uma síntese dos saberes essenciais na formação de professores, baseado em Tardif (2002). Os saberes essenciais são divididos em três categorias: saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente:

Quadro 4: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação do sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, na sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Na perspectiva de estabelecer um diálogo que aproxime as ideias de Tardif e Freire em relação à formação de professores, Freitas (2017) conduziu um estudo bibliográfico que busca identificar e explorar as convergências entre as discussões teóricas dos dois autores, especialmente no que diz respeito às relações entre universidade e escola no processo de formação de educadores.

Como ponto de partida, Freitas (2017) apresenta uma citação de Freire que evidencia a distância existente entre a universidade e a escola em relação aos conhecimentos e formas de ensinar:

[...] nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos na nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante, o jogo dos conceitos! É um “balé dos conceitos” (Freire; Shor, 1987, p. 131).

Essa reflexão aponta para o aspecto teórico predominante nas universidades, distanciado da realidade e da possibilidade de aplicação do conhecimento em um contexto vivo e dinâmico. De forma inadequada, no contexto acadêmico brasileiro, nas licenciaturas, ainda é muito comum uma formação de professores superficial, que

resulta em reflexões abstratas e que provavelmente não serão aplicáveis em sala de aula.

Nesse contexto, a obra de Freire (2009) propõe abordagens para a prática educativa a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, reconhecendo a necessidade de um diálogo constante entre o conhecimento e o contexto em que se insere, incluindo a realidade escolar e o âmbito político-cidadão.

Ao analisar a obra de Tardif, Freitas (2017) estabelece conexões entre essa obra e o trabalho de Freire. Segundo a autora, o cerne da contribuição de Tardif consiste em problematizar os saberes necessários à docência, destacando que o saber disciplinar relacionado ao conteúdo a ser ensinado é necessário, mas não suficiente para a profissão docente. Tardif enfatiza que o ato de ensinar envolve uma dimensão relacional, onde a compreensão mútua entre o professor e os alunos é fundamental. Além disso, Tardif argumenta que o trabalho docente é caracterizado por muita indeterminação, exigindo a capacidade de tomar decisões em situações de ação (Freitas, 2017, p. 31).

Entre os desafios apresentados por Tardif (2002) em relação à formação de professores e aos saberes destacados para a prática educativa, surge a problemática da mercantilização da educação e das condições precárias de trabalho enfrentadas por muitos professores. Com essas questões, é evidente que a formação de professores no ambiente universitário ainda representa um obstáculo para novas formas de ensino, especialmente na relação entre professor e aluno.

A partir das problemáticas levantadas por Tardif (2002), é possível estabelecer um paralelo com a visão de Freitas (2017) sobre a formação de educadores. Segundo Freitas (2017), há um aspecto positivo relacionado ao conhecimento prático quando o professor é reconhecido como um sujeito dotado de contextualizações e experiências que embasam sua forma de agir.

Freitas (2017) argumenta que o professor deveria ser visto como alguém que possui conhecimentos capazes de aproximar a formação universitária da experiência na escola. Essa perspectiva é convergente nas visões de Tardif e Freitas, que consideram a atuação do professor como um papel de pesquisador, buscando reinterpretar as convergências e divergências entre teoria e prática. Os autores reconhecem a importância de um diálogo constante entre o conhecimento teórico e a experiência prática do professor, permitindo uma abordagem mais contextualizada e significativa no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Tardif (2002),

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (Tardif, 2002, p. 229).

De acordo com Tardif (2002), ser professor vai além de simplesmente aplicar conhecimentos produzidos por outras pessoas e ser determinado por mecanismos sociais. Ser professor envolve assumir a própria prática, atribuindo significados e conhecimentos que são construídos a partir das ações do professor, caracterizando o papel de um professor pesquisador.

Freire (2009) também destaca a indagação e a busca incessante pela pesquisa como características do professor pesquisador. Segundo o autor, ser professor pesquisador não é uma qualidade ou forma de atuar separada do ato de ensinar, mas sim uma parte intrínseca da prática docente. Freire (2009) ressalta a importância de o professor, em sua formação contínua, se perceber e se assumir como um pesquisador.

Essas reflexões convergem com as ideias apresentadas por Freitas (2017), que coloca em evidência o caráter prático do ensino e da experiência vivida pelo professor. Aproximar e contextualizar teoria e prática e refletir de maneira crítica sobre a prática educativa são elementos essenciais para uma formação docente mais significativa. Na conjunção destes elementos, os diálogos entre as reflexões de Freire e Tardif permitem uma compreensão mais ampla do papel do professor como pesquisador e da importância de uma abordagem prática e crítica no ensino.

Na obra *Formação de professores – para uma mudança educativa*, Garcia (1999) traz contribuições importantes para o debate sobre a formação de professores, especialmente no que diz respeito à iniciação à docência. Garcia (1999) analisa o histórico da área e levanta reflexões que surgem das transformações ocorridas na educação e na profissão de professor.

Garcia (1999) destaca que a formação se apresenta novamente como o instrumento mais poderoso para democratizar o acesso das pessoas à cultura, informação e trabalho. Com efeito, a formação continua sendo um tema prioritário e com grande potencialidade. Na obra de Garcia (1999) está em destaque os modelos e as teorias desenvolvidas em relação à formação inicial de educadores, valorizando

as experiências pessoais e profissionais do professor. O autor destaca a capacidade da formação em promover o desenvolvimento e a reflexão ativa dos professores em relação à sua própria formação e atuação, resultando em um processo de envolvimento, participação, compromisso e implementação de políticas educacionais e teorias pedagógicas. Garcia (1999) entende a formação de professores como uma atividade contínua e dinâmica, que se modifica de acordo com as situações enfrentadas pelos educadores.

Ao utilizar o conceito de Sharon-Feiman sobre as quatro fases ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, (i) fase do pré-treino, que envolve as experiências dos estudantes quando eram alunos, (ii) fase da formação inicial, que corresponde ao período do curso de licenciatura, (iii) fase de iniciação, que abrange os primeiros anos de atuação como professor e (iv) fase de formação permanente, que diz respeito à formação e aperfeiçoamento contínuos, Garcia (1999) estabelece princípios da formação de professores levando em consideração a complexidade envolvida nessa atividade.

Esses princípios envolvem considerar a duração e continuidade do processo formativo, o envolvimento na construção dos currículos e na organização escolar, a intercomunicação entre os conteúdos disciplinares e pedagógicos, a integração da teoria e prática, bem como a importância da individualização da formação. Para Garcia (1999, p. 29),

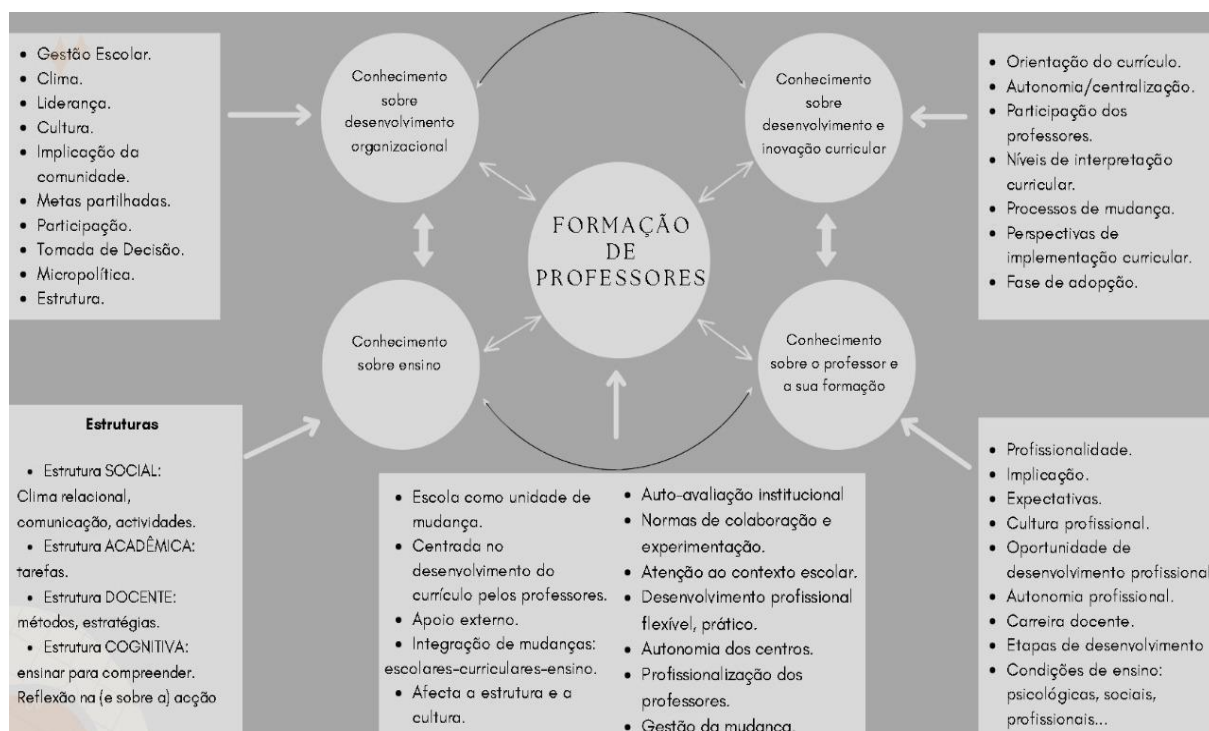
Aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas é necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores, a fim de desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades.

Ao estabelecer a prática como o centro da prática educativa e considerar como esta prática se enquadra no currículo de formação de professores, faz-se necessário sua aplicação de forma consistente, especialmente ao analisar os estágios supervisionados (Garcia, 1999). Com efeito, uma formação de professores centrada na prática como principal eixo da prática educativa requer que os docentes pensem criticamente sobre sua própria atuação e a questionem constantemente, em uma espécie de autorreflexão de sua prática.

O desenvolvimento profissional de professores, nos termos proposto por Garcia (1999), demonstra a relação estabelecida entre as diferentes áreas da didática (Figura 2). A figura representa a interconexão dos diversos elementos que compõem a

formação de professores, destacando a importância de uma abordagem integrada e abrangente na formação docente.

Figura 2: Relação entre as áreas da didática



Fonte: Adaptado de Garcia (1999)

Apesar de enfatizar a importância da prática como ponto de partida na formação de professores, Garcia (1999) coloca a necessidade de um sólido embasamento teórico que forneça subsídios para a atuação do professor, tanto em relação aos conteúdos quanto às questões didático-pedagógicas.

Em termos práticos, o desenvolvimento profissional docente é multifatorial, envolvendo a constante reflexão sobre a práxis, a atualização profissional e a adaptação aos currículos e à realidade escolar. Durante esse processo, Garcia (1999) destaca a importância de priorizar a construção da identidade do professor como componente fundamental das propostas curriculares. No trabalho de Cunha (2013, p. 616) sobre a formação de professores, é argumentado que:

Contraditoriamente, e podendo acenar como uma forma de resistência, as teorias que valorizam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores instalaram-se de forma exponencial nos cursos de formação e na orientação das pesquisas educacionais. As contribuições de Schön (1983) foram as primeiras a popularizar a ideia de que o conhecimento derivado da pesquisa experimental, que ele denominou de racionalidade técnica, não serve para o enfrentamento de problemas cotidianos do ensinar e do aprender.

O professor necessita se colocar como sujeito em primeiro lugar, retomando as práticas às quais teve acesso quando era aluno, suas experiências e vivências, além de reconhecer que os estudantes trazem consigo uma bagagem advinda do contexto em que estão inseridos. Ao estabelecer conexões com os estudantes e buscar aproximar os conteúdos curriculares da realidade do ambiente em que tanto o professor quanto seus alunos estão inseridos, torna-se possível superar a disjunção entre teoria e prática, tornando a relação de ensino-aprendizagem mais significativa e interessante.

As reflexões apresentadas permitem avaliar a necessidade de o professor repensar constantemente sua prática, recorrendo a teorias didático-pedagógicas, atualizando e aprofundando conhecimentos específicos e utilizando experiências relevantes em contextos específicos (Quadro 5).

Quadro 5: Síntese das definições de saberes trazidas por diferentes autores

Autor(es)	Ideário	Subdivisão
Morin	Os sete saberes necessários à educação do futuro	O conhecimento; o conhecimento pertinente; a identidade humana; a compreensão humana; a incerteza; a condição planetária; e a antropoética.
Freire	Saberes necessários à prática educativa	Não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; e ensinar é uma especificidade humana.
Pimenta	Saberes docentes na formação inicial	Saberes da experiência; saberes do conhecimento; e saberes pedagógicos.
Tardif	Saberes docentes e formação profissional	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes experienciais.
Gauthier <i>et al.</i>	Profissionalização docente	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; e saberes da ação pedagógica.
Nóvoa	Principais disposições que compõem o perfil de um bom professor	O conhecimento; a cultura profissional; o tato pedagógico; o trabalho em equipe; e o compromisso social.
Garcia	Desenvolvimento profissional	Conhecimento sobre o ensino; conhecimento sobre o desenvolvimento organizacional; conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular; e conhecimento sobre o professor e a sua formação.

Fonte: Autoria própria (2023)

Percebe-se que, apesar das diferentes abordagens teóricas dos autores apresentados ao longo desta subseção, muitas de suas ideias convergem em relação à atuação do professor. Em comum, a importância da reflexão contínua e da atualização constante do professor, o que leva à construção docente de sua identidade profissional.

3 MÉTODO

3.1 Classificações da pesquisa

Seguindo a classificação a classificação proposta por Gil (2002), este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa e possui objetivos exploratórios. Em relação ao objeto de estudo, ele é categorizado como um estudo de campo, conforme a definição de Ruiz (2011).

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, este estudo segue o formato de um estudo de caso (Gil, 2002). Como estratégia de pesquisa, optou-se pela abordagem de estudo de caso único (Yin, 2005).

3.2 Amostra da pesquisa

A amostra deste estudo foi composta por oito professores em formação, bolsistas do campus Ponta Grossa da UTFPR, selecionados por meio do Edital CAPES 2/2020 (CAPES, 2020) no componente curricular de Biologia, como parte do programa PIBID (Quadro 6). Esses professores em formação estavam em sua fase inicial de docência e desempenharam suas atividades em uma escola pública de educação básica, na região central da cidade, com três turnos (manhã tarde e noite) e aproximadamente 24 turmas por período (cerca de 1.800 alunos), sob a supervisão de uma professora de Biologia da instituição, que também é a pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa. Durante o período do programa PIBID, os professores em formação atuaram com alunos com deficiência.

Quadro 6 – Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Sexo	Período	Instituição
E1	21	Masculino	4º	UTFPR
E2	23	Feminino	4º	UTFPR
E3	23	Masculino	6º	UTFPR
E4	24	Feminino	2º	UTFPR
E5	26	Feminino	6º	UTFPR
E6	20	Feminino	5º	UTFPR
E7	21	Feminino	5	UTFPR
E8	21	Feminino	4º	UTFPR

Fonte: Autoria própria (2023)

3.3 PIBID no campus ponta grossa da utfpr: licenciatura em biologia

O PIBID teve origem no Brasil em 2007 com o propósito de promover o desenvolvimento científico e tecnológico no país, bem como incentivar a formação e a valorização dos professores na educação básica (CAPES, 2013). Muito antes da implementação do PIBID, Garcia (1999) já discutia como programas de iniciação buscam mitigar o primeiro impacto que os alunos teriam se sua atuação inicial em sala de aula, fosse já em sua atuação profissional

O PIBID é direcionado aos estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura, oferecendo a oportunidade de envolverem-se nas escolas de educação básica para aprimorar sua formação inicial como futuros professores. Como um programa de iniciação à docência originado de políticas públicas, o PIBID visa proporcionar uma formação docente mais prática aos acadêmicos de licenciatura, fortalecendo as conexões entre a educação básica e o ensino superior (CAPES, 2019). Entre os objetivos do PIBID, destacam-se a valorização da docência e a melhoria da qualidade da formação de professores nos cursos de licenciatura. Esses objetivos são alcançados ao oferecer aos graduandos a oportunidade de participar de experiências práticas e interdisciplinares visando a resolver problemas específicos que afetam a qualidade do ensino na escola. Na prática, o programa envolve as escolas de educação básica como cofomadoras de futuros professores, promovendo a articulação entre teoria e prática na formação docente inicial (CAPES, 2019).

O primeiro edital do PIBID foi publicado em 12 de dezembro de 2007 e assinado pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad (CAPES, 2013). Essa iniciativa apresentou-se como uma ação conjunta do MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU), CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O projeto contemplava apenas instituições como Institutos Federais de Ensino Superior (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que oferecessem cursos de licenciatura (Batista; Cerri, 2021). A circunscrição ocorreu porque, na época, esses cursos formavam menos professores em comparação às demais licenciaturas, e havia uma grande demanda a ser atendida. Os mesmos autores acrescentam que, posteriormente, nos editais subsequentes, outras áreas de conhecimento foram incluídas.

Em 2013, o projeto PIBID já havia se expandido para outros cursos de licenciatura, como Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Educação Física, Letras, Filosofia, Educação Especial, Geografia, Ensino Religioso, História e Informática. Quando o projeto PIBID surgiu em 2007, as regras previam que apenas universidades públicas poderiam participar do programa (Batista; Cerri, 2021; CAPES, 2013).

A partir de 2013, essa condição foi modificada, permitindo que instituições de ensino superior particulares também pudessem aderir ao programa, desde que os alunos dessas instituições estivessem matriculados no Programa Universidade para Todos (PROUNI). O processo para que uma universidade pudesse participar do programa deveria ocorrer de tal forma que cada instituição obrigatoriamente encaminhasse um projeto institucional, no qual constariam as áreas de conhecimento, chamadas de subprojetos.

Nesses projetos, a instituição deveria atender aos seguintes critérios: indicar o número máximo de bolsistas de iniciação por subprojeto (até 30); plano de ação a ser adotado nas escolas públicas; descrição das escolas participantes; metodologia a ser utilizada no trabalho; cronograma das atividades previstas; ações previstas e resultados pretendidos visando à melhoria da Educação Básica (Batista; Cerri, 2021).

Para descrever com mais detalhes a estrutura do Programa PIBID no período de 2019-2020 (o foco desta pesquisa) nas escolas públicas, incluindo a política de seleção de bolsistas, supervisores, coordenação por área e coordenador institucional, foi utilizado como fonte de dados o edital para a seleção de bolsistas publicado pela UTFPR em 2020, pois foi por meio desse processo seletivo que alguns dos entrevistados deste estudo ingressaram no programa.

Adicionalmente, como suporte documental, foi utilizado o edital CAPES nº 2/2020, que serviu de base para a elaboração dos editais institucionais e nas universidades durante os processos seletivos para o PIBID (CAPES, 2020). Também foi considerada a Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que regulamentou a estrutura do PIBID nas escolas e nas universidades em 2020 (CAPES, 2019).

Conforme consta no Relatório de Gestão (CAPES, 2013, p. 27), "O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática". Essas bolsas não geram vínculo empregatício.

Antes mesmo da criação do PIBID, programas de estágio supervisionado já estavam em vigor para estudantes de licenciatura, como as disciplinas de estágio

obrigatório presentes na grade curricular. No entanto, as disciplinas de estágio obrigatório supervisionado, majoritariamente, ocorrem no final da graduação e têm uma carga horária reduzida, o que nem sempre proporciona uma experiência robusta na formação docente.

Por essa razão, programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, têm como objetivo intensificar a prática de ensino em sala de aula. Em certos casos, esses programas têm um impacto significativo no ambiente escolar.

No cenário atual das escolas, a questão da inclusão tem gerado dúvidas sobre a abordagem metodológica adequada. Essas incertezas podem estar se agravando devido às lacunas na capacitação durante a formação inicial de professores, uma vez que abordar a ampla gama de situações presentes na educação inclusiva é um desafio. Portanto, é possível que a inclusão desses tópicos nas universidades e a aplicação desses conhecimentos durante as práticas do PIBID sejam necessárias (CAPES, 2013).

Para esse fim, programas como o PIBID e a Residência Pedagógica antecipam a preparação docente, proporcionando aos acadêmicos uma experiência prática no ambiente escolar antes da conclusão do curso (CAPES, 2013). Esses programas capacitam os futuros docentes a vivenciarem o cotidiano escolar e adquirir conhecimentos valiosos. Tanto o PIBID quanto a Residência Pedagógica têm um foco especial na promoção de uma educação mais inclusiva. A partir de 2013, foram introduzidos subprojetos específicos na área de Educação Inclusiva dentro do PIBID, com ênfase na formação inicial de professores.

Nesses projetos, os professores têm a oportunidade de receber assistência de acadêmicos em suas salas de aula, o que estreita a relação entre universidades e escolas, promovendo colaboração. A imersão dos professores em formação no PIBID permite que identifiquem os desafios da escola e busquem soluções apropriadas. Isso ocorre porque, ao analisar profundamente a realidade, percebem a interconexão dos problemas de aprendizagem (Carvalho; Gil-Pérez, 2001).

A Portaria 259/2019 estabelece critérios para candidatura às bolsas de iniciação à docência, incluindo a conclusão de 60% da carga horária na graduação e a dedicação mínima de 32 horas mensais (CAPES, 2019). Além disso, define requisitos para professores supervisores, como licenciatura na área do subprojeto e dois anos de experiência no magistério. A Portaria também regulamentou o

funcionamento do PIBID e da Residência Pedagógica entre 2019 e 2020, abordando diretrizes, perfil dos envolvidos e processos de seleção.

O edital da CAPES nº 2/2020, publicado no início de 2020 (CAPES, 2020), detalhou o processo seletivo das instituições de ensino superior que pretendiam implementar projetos de iniciação à docência no âmbito do PIBID, com foco em parcerias com redes de ensino público (CAPES, 2020). No edital são destacados princípios como o desenvolvimento gradual de atividades complexas, valorização da coletividade e interdisciplinaridade, intencionalidade pedagógica clara, estímulo à inovação e aprimoramento das habilidades de escrita, fala e leitura (CAPES, 2020).

As atividades dos bolsistas no PIBID incluíam o estudo do contexto educacional, a realização de ações nas escolas e em outros ambientes de formação, bem como a participação nas atividades de projeto pedagógico, planejamento escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas, entre outras responsabilidades (CAPES, 2020).

Em contraste, o edital nº 12/2020 da UTFPR, publicado em agosto de 2020 (UTFPR, 2020), tratou especificamente do processo seletivo de bolsistas para a disciplina de Biologia no Campus de Ponta Grossa. O objetivo do PIBID, conforme mencionado em ambos os documentos, é fortalecer e valorizar a formação de professores para a Educação Básica. O edital da UTFPR 12/2020 (UTFPR, 2020) baseou-se nas normas gerais estabelecidas pela Portaria CAPES GAB nº 259/2019 (CAPES, 2019) e no edital CAPES 2/2020 (CAPES, 2020). A concessão de bolsas estava sujeita a critérios e regulamentos específicos.

De acordo com o edital UTFPR 12/2020 (UTFPR, 2020), apenas estudantes matriculados na primeira metade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus de Ponta Grossa e que cumprissem os requisitos poderiam participar da seleção para o PIBID. Os bolsistas selecionados deveriam cumprir um mínimo de 8 horas semanais de atividades, em acordo com o Professor Coordenador da disciplina de Biologia. As tarefas dos bolsistas incluíam manter bom desempenho acadêmico, participar das atividades propostas, apresentar resultados parciais e finais do trabalho, cumprir metas estabelecidas, registrar as ações desenvolvidas, auxiliar os alunos nas atividades escolares e zelar pelo patrimônio da instituição. O edital UTFPR 12/2020 (UTFPR, 2020) ofereceu 30 vagas de bolsistas para o PIBID, das quais 24 eram remuneradas e 6 eram voluntárias. Os candidatos precisavam atender a requisitos específicos, como a conclusão de até 60% da carga horária do curso e atualização de

seus currículos na Plataforma CAPES de Educação Básica. A seleção dos candidatos considerou o cumprimento dos requisitos, o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CR) e o currículo documentado. Esses documentos, incluindo a Portaria GAB 259/2019 (CAPES, 2019) e os editais CAPES 02/2020 (CAPES, 2020) e UTFPR 12/2020 (UTFPR, 2020), estabeleceram as regras gerais e específicas para a estrutura do PIBID em 2020, garantindo a qualidade e a aplicabilidade do programa nas instituições de ensino e nas escolas parceiras.

O PIBID é um programa que passou por revisões contínuas e adaptações ao longo de sua existência para garantir sua eficácia e durabilidade. A cada dois anos, os regulamentos são atualizados para atender às necessidades das instituições de ensino e das escolas.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizou-se o procedimento de entrevista com roteiro semiestruturado. A validação do instrumento de coleta foi conduzida por meio de duas entrevistas-piloto realizadas de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet, devido à vulnerabilidade do período de pandemia de COVID-19. Os entrevistados eram estudantes que previamente haviam participado do PIBID. Essa validação permitiu a discussão e ajuste das questões propostas inicialmente, bem como a inclusão de perguntas para preencher lacunas identificadas.

As entrevistas-piloto também foram empregadas para a validação semântica do instrumento. Em seguida, a versão revisada foi submetida a dois avaliadores para análise, e com base em suas avaliações, o roteiro final foi elaborado. As entrevistas foram realizadas entre novembro de 2022 e janeiro de 2023, sendo gravadas e posteriormente transcritas. O tempo de duração das entrevistas foi em média 27 minutos. As entrevistas foram conduzidas após a obtenção da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O roteiro inicial consistia em seis perguntas, baseadas em três eixos norteadores (Quadro 7). A partir das categorias estabelecidas, as questões foram elaboradas, levando em consideração o referencial teórico do estudo. Em cada pergunta foram interrelacionados os saberes, ultrapassando a especificidade de cada categoria, uma vez que a identidade docente depende da interação dos saberes, tornando-os indivisíveis e não interdependentes.

Quadro 7: Roteiro para a coleta de dados

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS
Saberes específicos	Saberes pessoais do professor	1. Suas experiências pessoais, fora da educação formal, ajudaram na sua prática no PIBID? Se sim, por favor, relate quais seriam essas experiências e como contribuíram para a formação.
	Saberes provenientes da formação escolar anterior	2. Quais as experiências ou saberes que você tinha da sua vida escolar anterior ao ensino superior te ajudaram durante a atuação com alunos da educação especial durante o PIBID?
Saberes pedagógicos	Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	3. Você considera que a formação proporcionada pela graduação foi suficiente enquanto instrumentalização para o trabalho com os alunos da educação especial? Justifique.
	Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	4. Quando você planejou suas aulas e as aplicou, você utilizou programas, livros didáticos, artigos, texto didático para o planejamento das aulas/atividades? Se sim, quais as principais colaborações que esses materiais didáticos te trouxeram para as aulas do PIBID? Se não, qual o motivo?
Saberes da experiência	Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	5. A partir de experiências anteriores ao PIBID que você já teve como professor durante o curso de licenciatura, quais os saberes facilitaram o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula durante a experiência do PIBID com os alunos da educação especial?
	PIBID	6. Faça uma avaliação geral de sua experiência com o PIBID. Destaque, os desafios, as facilidades e as dificuldades encontradas durante a experiência do PIBID junto aos alunos de educação especial.

Fonte: Autoria própria (2023)

Tanto as gravações quanto as transcrições foram armazenadas no acervo eletrônico da pesquisadora, utilizando o Google Drive, e serão mantidas pelo período de cinco anos. É importante ressaltar que, seguindo princípios éticos, apenas a pesquisadora principal tem acesso às gravações. Quanto às transcrições sem identificação, essas podem ser compartilhadas com outros pesquisadores.

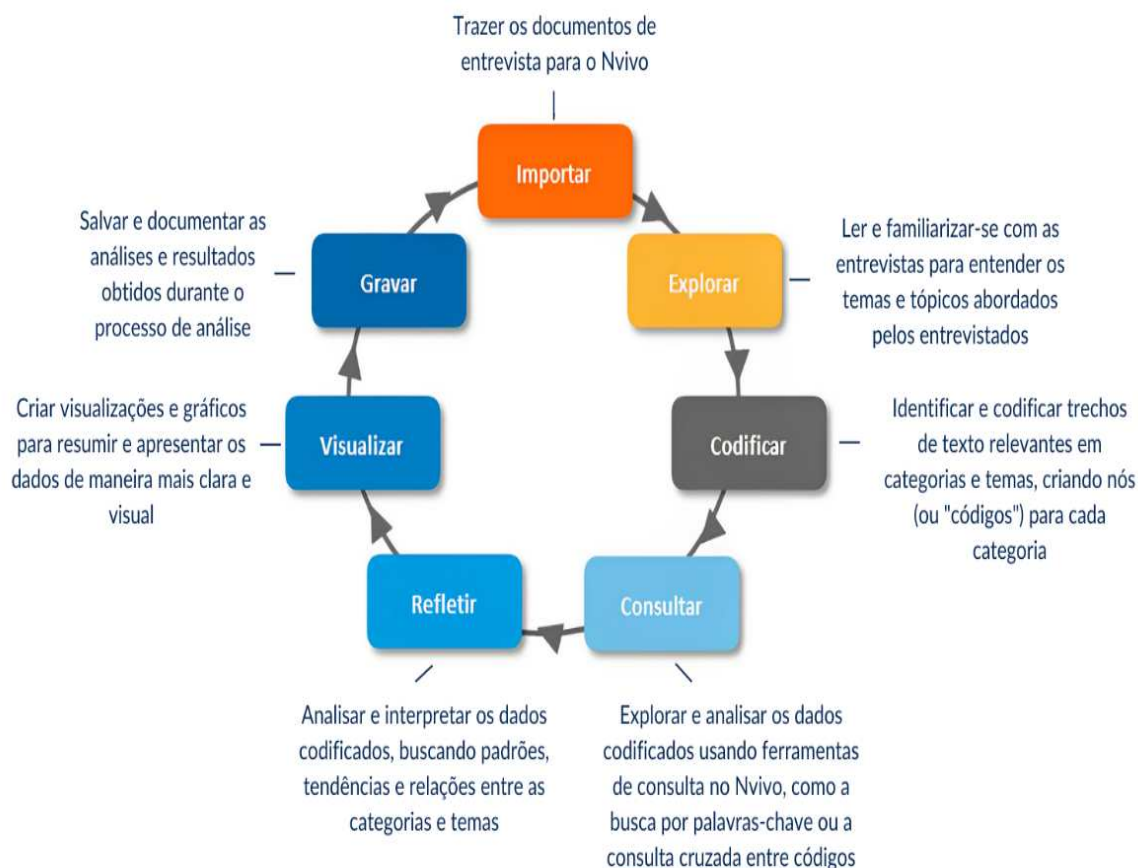
3.5 Procedimentos de análise

A análise de conteúdo das entrevistas foi conduzida com o auxílio do software NVivo Pro versão 14. Esse software permite a organização e categorização dos dados das entrevistas, facilitando uma análise mais sistemática e objetiva do conteúdo (Alves; Figueiredo Filho; Henrique, 2015). O NVivo possibilita a visualização dos dados de diferentes maneiras, como nuvem de palavras, geração de matrizes,

gráficos, consultas de palavras-chave, análise de cluster, e contribui para uma representação visual mais clara (Andrade; Schmidt; Montiel, 2020).

Neste estudo, foram utilizados conceitos específicos para a análise de dados. As fontes representam os materiais e os conjuntos de dados utilizados, e, neste caso, documentos no formato Word (.doc) foram empregados. A codificação é o processo de agrupar esses materiais em tópicos, temas ou casos, facilitando a análise e a identificação de padrões e tendências. Os "nós" (ou códigos/casos), por sua vez, são as unidades de conteúdo codificadas, representando trechos específicos do material de estudo e permitindo a organização de materiais relacionados em um único local. Para categorizar e organizar esses "nós" de acordo com características específicas, são utilizadas as classificações, o que facilita a busca e análise de informações específicas (NVivo, 2023). Na versão do NVivo Pro 14 houve uma alteração na terminologia, em que o termo "nós" passou a ser chamado apenas de "casos" ou "códigos". No entanto, optou-se por usar o termo "nós" para facilitar a compreensão. O processo de análise das entrevistas realizado no software NVivo seguiu as etapas ilustradas na Figura 3:

Figura 3: Processo de análise das entrevistas realizadas no software NVivo



Fonte: Autoria própria (2023)

As entrevistas transcritas e os dados foram importados para o NVivo e organizados em um projeto de pesquisa. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos dados para se familiarizar com o material. Após a análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, foi o software NVivo Pro versão 14 que estabeleceu as categorias. Este processo no NVivo envolveu a identificação e organização das informações em categorias específicas.

No processo inicial de codificação, utilizou-se o recurso de autocodificação oferecido pelo NVivo 14 para identificar sentimentos e nomear os falantes. Adicionalmente, para verificar as palavras mais frequentemente utilizadas pelos entrevistados, recorreu-se à função de exportação de frequência de palavras. A autocodificação para identificar sentimentos foi realizada parágrafo por parágrafo.

Para a consulta de frequência de palavras, definiu-se um comprimento mínimo de cinco letras para as palavras, limitando a exibição das 30 palavras mais frequentes. Durante esse processo, foram excluídas palavras comuns, como "tipo", "de" e "como", para destacar as palavras mais relevantes e significativas para a análise. A pesquisa

foi realizada com base em sinônimos, buscando palavras que tivessem significados semelhantes ao termo pesquisado.

Em seguida, criaram-se os “nós” manualmente com base nas perguntas e objetivos desta pesquisa.

3.6 Produto

As atividades tiveram início durante a pandemia de covid-19 e foram realizadas de forma remota. Ao longo do ano letivo, os professores em formação que fazem parte do Programa PIBID desenvolveram atividades para alunos da Educação Especial utilizando o Google Meet. Essas aulas foram cuidadosamente planejadas com uma abordagem inclusiva, considerando o formato de ensino à distância e a capacidade de gravar as aulas.

Com base nas gravações das aulas e no relatório final, que foi enviado ao responsável do programa na instituição, os professores em formação inicial contribuíram para a criação de um e-book, que é um produto resultante deste estudo. No E-book, pelo menos uma aula realizada com os alunos da Educação Especial foi descrita. Os professores em formação tiveram a liberdade de escolher se desejavam descrever suas atividades individualmente ou em dupla. Em seus relatos, enfatizaram o tema abordado na aula, a proposta de ensino e os materiais utilizados, todos com o objetivo de promover a flexibilização e adaptação curricular.

O e-book, intitulado Práticas de Ensino de Biologia adaptadas à Educação Especial: ensino remoto emergencial e PIBID/UTFPR, tem oito autores e foi organizado pela pesquisadora principal. Está disponível no: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/>.

3.7 Procedimentos éticos

De acordo com as diretrizes éticas aplicáveis à pesquisa envolvendo seres humanos, este estudo foi submetido à Plataforma Brasil para revisão pelo Comitê de Ética local. Foi aprovado com o número de protocolo CAAE: 64593322.0.0000.5547. Após a obtenção dessa autorização, os participantes da pesquisa foram contatados pessoalmente e por telefone, sendo convidados a participar do estudo. Durante esse

contato inicial, foram apresentados os principais objetivos do estudo e o formato de sua participação, que envolveria entrevistas semiestruturadas individuais realizadas via Google Meet. Nesse estágio, também foram esclarecidos os benefícios, riscos e direitos dos participantes, permitindo-lhes tomar uma decisão informada e voluntária sobre o consentimento prévio.

Os participantes receberam o TCLE, que detalhava a confiabilidade do processo. Além disso, seguindo a Carta Circular 01/2021, informou-se que os sujeitos da pesquisa tinham o direito de não responder a qualquer pergunta sem a necessidade de explicação ou justificção, e todos concordaram em participar. Durante todo o processo de pesquisa, foram adotadas medidas para manter a integridade ética, transparência e garantir os direitos dos participantes. A confidencialidade do processo e o anonimato dos participantes foram rigorosamente mantidos, incluindo a proteção de dados pessoais e gravações de entrevistas, que somente a pesquisadora principal (Adriane Dall' Acqua de Oliveira) teve acesso.

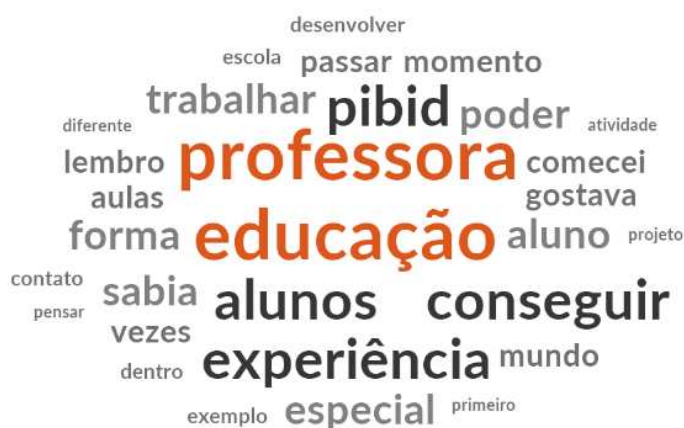
Como parte dos cuidados com o bem-estar dos participantes, foram orientados a realizar as entrevistas em locais onde se sentissem confortáveis, sem distrações, e onde se sentissem tranquilos. Além disso, as entrevistas não ultrapassaram o tempo acordado de 40 minutos, com a sugestão de intervalos, se necessário. O tratamento igualitário de todos os participantes foi enfatizado para garantir que não houvesse discriminação em nenhum aspecto.

Ao apresentar os resultados, utilizou-se um sistema de codificação que preservou o anonimato dos entrevistados, identificando-os apenas como entrevistado (E) e numerando-os sequencialmente (1, 2, 3...). O procedimento reforçou o compromisso ético de manter a confidencialidade dos participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, identificou-se os termos mais relevantes nas oito entrevistas realizadas por meio da consulta de frequência de palavras no software NVivo. Essa ferramenta permitiu aprimorar as categorias iniciais e identificar tendências e padrões na análise de conteúdo. A Figura 4 apresenta uma nuvem de palavras construída a partir dos dados obtidos.

Figura 4: Nuvem de palavras mais usadas pelos entrevistados



Fonte: Gerada através do NVivo Pro 14 com dados da pesquisa (2023)

As palavras mais frequentemente utilizadas pelos entrevistados foram "educação" e "professora", ocupando um percentual ponderado de 1,68% e 1,47%, respectivamente (Tabela 1). A justificativa para o uso frequente dessas palavras pode estar relacionada ao fato de estarem diretamente ligadas ao tema central do trabalho, que é a experiência dos entrevistados como professores no programa PIBID com alunos da educação especial.

Tabela 1: Frequência de palavras mais utilizadas pelos entrevistados

(continua)

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
Educação	8	234	1,68	aprendizado, aprendizagem, didática, didático, didáticos, docência, educação, educativos, ensinamentos, ensino, formação, pedagogia, preparado, preparar, preparava, treinar

Tabela 1: Frequência de palavras mais utilizadas pelos entrevistados

(continua)

Professora	10	202	1,47	professor, professora, professoras, professores
Alunos	6	196	1,42	Alunos
Experiência	11	170	1,24	experiência, experiências, experimentação, experimentações, prática, práticas, prático
PIBID	5	131	0,95	pibid, pibid'
Forma	5	129	0,88	forma, formais, formando, formas, formasse, jeito, maneira, maneiras, modelo, modelos, processo, processos
Conseguir	9	126	0,92	consegue, conseguem, consegui, conseguia, conseguiam, conseguimos, conseguindo, conseguir, conseguir', conseguiram, conseguirem, conseguiria, conseguisse, conseguiu
Trabalhar	9	120	0,74	projeto, projetos, trabalha, trabalhado, trabalhando, trabalhar, trabalharia, trabalharíamos, trabalhava, trabalho, trabalhos, trabalhou
Aluno	5	93	0,68	Aluno
Sabia	5	86	0,63	conhece, conhecendo, conhecer, conheceram, conheceu, conheci, conhecia, conhecimento, conhecimentos, conheço, sabem, sabendo, saber, saberes, saberia, sabia, sabiam
Projeto	7	81	0,33	desenhar, desenharam, desenhava, desenhe, desenho, desenhos, plano, planta, plantando, plantar, plantas, programa, programas, projeto, projetos
Especial	8	76	0,55	especial, especialmente
Poder	5	75	0,55	força, forças, podem, poder, poderem, poderia, poderiam, podia
Aulas	5	73	0,53	Aulas

Tabela 1: Frequência de palavras mais utilizadas pelos entrevistados

				(conclusão)
Gostava	7	69	0,50	gosta, gostando, gostar, gostaram, gostarem, gostaria, gostava, gostavam, goste, gostei, gosto, gostos, gostou
Passar	6	64	0,47	passa, passado, passando, passar, passaram, passava, passavam, passei, passo, passou
Comecei	7	61	0,44	começando, começar, começaram, comecei, começo, começou, início, princípio
Lembro	6	61	0,44	lembra, lembrando, lembrar, lembrasse, lembrava, lembrei, lembro, lembrou
Vezes	5	61	0,44	Vezes
Escola	6	57	0,41	Escola
desenvolver	11	54	0,39	crescimento, desenvolvem, desenvolvendo, desenvolver, desenvolvi, desenvolvia, desenvolviam, desenvolvíamos, desenvolvida, desenvolvido, desenvolvimento, evolução
Dentro	6	53	0,39	dentre, dentro
Exemplo	7	53	0,38	exemplo, modelo, modelos
Contato	7	51	0,37	contato, contatos
Primeiro	8	50	0,36	primeira, primeiramente, primeiras, primeiro, primeiros
Diferente	9	49	0,36	diferente, diferentemente, diferentes
Mundo	5	47	0,29	mundo, naturais, natureza, pública, público, públicos, realidade, realidades, terra, universo
Atividade	9	44	0,32	atividade, atividades
Pensar	6	44	0,32	pensa, pensando, pensar, pensava, pense, pensei, penso
Momento	7	39	0,28	ápice, momento, momentos

Fonte: Gerado através do NVivo Pro 14 com dados da pesquisa (2023)

Através do uso de um mapa de árvore, é possível visualizar de forma hierárquica os dados e os códigos interconectados que representam os elementos a serem analisados. Essa ferramenta é especialmente útil na organização e análise de

grandes conjuntos de dados, permitindo identificar de maneira clara e eficiente os padrões e relações entre as respostas dos entrevistados. A Figura 5 apresenta o mapa de árvore do presente estudo.

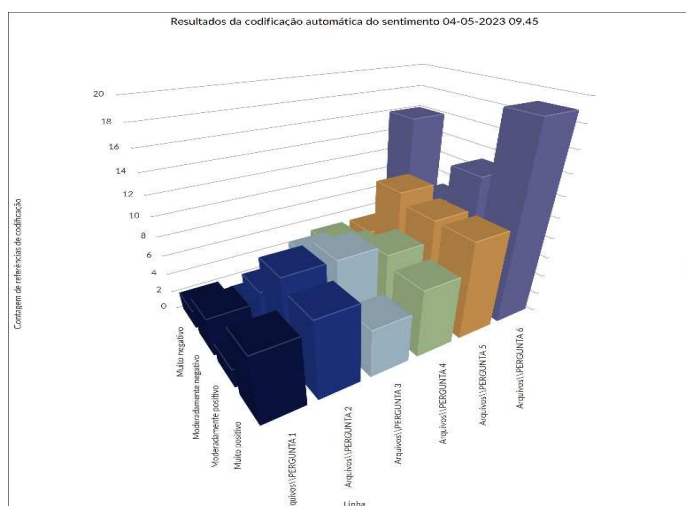
Figura 5: Mapa de árvore das palavras mais frequentes utilizadas pelos entrevistados

educação	alunos	conseguir	aluno	aulas	gostava	passar
				comecei	escola	dentro
	experiência	forma	sabia			desenvolver
professora			especial	lembro	exemplo	diferente
	proibid	trabalhar	poder	vezes	contato	atividade
					primeiro	pensar
						momento

Fonte: Gerado por meio do software NVivo Pro 14 com dados da pesquisa (2023)

A autocodificação de sentimentos desempenhou um papel importante na identificação de padrões emocionais. Essa técnica utiliza algoritmos de processamento de linguagem natural para analisar a presença de palavras ou frases que possam indicar sentimentos positivos, negativos ou neutros. Os gráficos 1 e 2 apresentam um gráfico de sentimentos e um gráfico de hierarquia de sentimentos para cada pergunta realizada, enquanto a Tabela 2 exibe a Matriz de codificação dos sentimentos.

Gráfico 1: Gráfico de sentimentos



Fonte: Gerado por meio do software NVivo Pro 14 com dados da pesquisa (2023)

Gráfico 2: Gráfico de Hierarquia de sentimentos

Fonte: Gerado por meio do software NVivo Pro 14 com dados da pesquisa (2023)

Tabela 2 – Matriz de codificação dos sentimentos

	A: Muito negativo	B: Moderadamente negativo	C: Moderadamente positivo	D: Muito positivo
Pergunta 1	2	4	2	7
Pergunta 2	1	5	9	8
Pergunta 3	1	7	9	5
Pergunta 4	5	6	8	7
Pergunta 5	5	11	10	10
Pergunta 6	16	9	13	19

Fonte: Gerado por meio do software NVivo Pro 14 com dados da pesquisa (2023)

A autocodificação de sentimentos realizada no software NVivo permitiu analisar as respostas dos participantes em relação às perguntas formuladas na pesquisa. Cada pergunta recebeu uma codificação específica, possibilitando identificar o número de referências de codificação e o número de itens codificados para cada código.

O gráfico 2 revela que a maioria das respostas foi classificada como neutra, sugerindo que os participantes não expressaram uma opinião fortemente positiva ou

negativa em relação aos temas abordados. No entanto, houve variação nas respostas, com alguns participantes expressando opiniões positivas ou negativas. A Tabela 2 apresenta a contagem de ocorrências de cada categoria de sentimento em cada pergunta.

Observa-se que a pergunta 6 obteve o maior número de respostas e de variações, indicando possivelmente uma maior complexidade ou relevância do tema abordado. Além disso, sugere que a pergunta pode ter sido mais aberta, permitindo uma variedade maior de respostas, o que levou a uma diversidade maior de códigos e, conseqüentemente, a um maior número de referências de codificação. A pergunta também pode ter sido mais relevante ou interessante para os entrevistados, o que pode ter resultado em mais respostas e, portanto, mais oportunidades de codificação.

Os resultados da análise das respostas de cada pergunta revelaram uma variação significativa nos níveis de sentimentos expressos pelos entrevistados. A Pergunta 1 apresentou principalmente respostas neutras e positivas, com poucas referências de codificação de sentimentos negativos. A Pergunta 2 teve um equilíbrio entre sentimentos positivos e neutros, com poucas referências de sentimentos negativos. A Pergunta 3 apresentou principalmente respostas neutras, com poucas referências de sentimentos positivos e negativos. A Pergunta 4 mostrou uma distribuição equilibrada entre os quatro níveis de sentimentos, sendo os sentimentos moderados mais frequentes. A Pergunta 5 teve um número significativo de referências a sentimentos mistos, mas também um considerável número de referências a sentimentos positivos. Já a Pergunta 6 apresentou o maior número de referências de codificação em todas as categorias de sentimento, destacando-se as referências a sentimentos muito positivos e muito negativos.

De modo geral, os entrevistados demonstraram predominância de sentimentos positivos em suas respostas. Isso pode indicar que os participantes do estudo tiveram experiências positivas ou visões positivas sobre os temas e perguntas abordadas na entrevista. Para uma análise mais aprofundada do conteúdo das entrevistas, foram criados códigos manualmente com base nos padrões e tendências encontrados inicialmente, utilizando tanto o auxílio do NVivo quanto os objetivos da pesquisa e as perguntas realizadas aos participantes.

Os códigos criados foram os seguintes: C1: “Experiências”; C2: “Formação na graduação”; e C3: “Materiais Didáticos”. Esses códigos foram aplicados em todas as entrevistas com o objetivo de identificar e agrupar as informações relevantes.

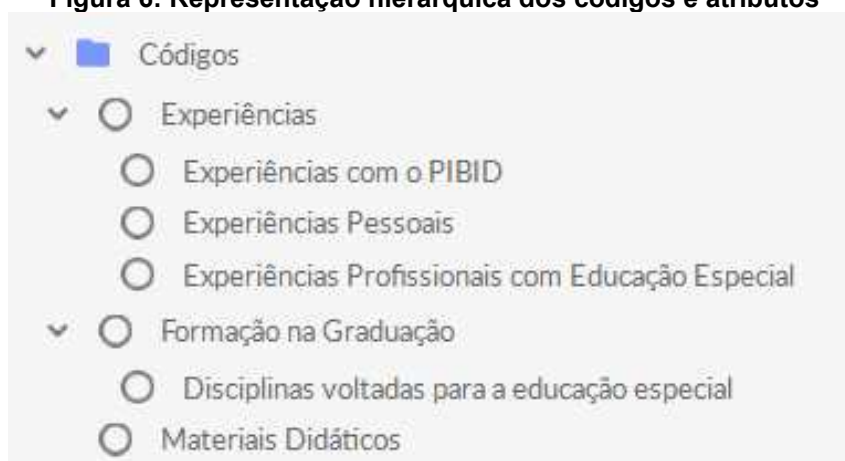
O código "Experiências" foi utilizado para identificar os relatos dos participantes sobre suas experiências pessoais e profissionais que poderiam ter influenciado sua prática no PIBID. Esse código foi subdividido em atributos como "Experiências Pessoais", "Experiências Profissionais com Educação Especial" e "Experiências com o PIBID" para permitir uma análise mais precisa.

O código "Formação na graduação" foi criado para capturar os relatos dos participantes sobre como a formação acadêmica contribuiu ou não para sua prática de ensino com alunos da educação especial durante o PIBID. O objetivo era compreender como a graduação instrumentalizou os participantes para lidar com as especificidades da educação especial e como a formação poderia ser aprimorada para atender melhor às necessidades desses alunos. Esse código apresentou o tópico "Disciplinas voltadas para a educação especial".

O código "Materiais Didáticos" foi criado para identificar a utilização de recursos didáticos, como livros, artigos e textos, nas aulas do PIBID. Esse código permitiu identificar quais materiais foram mais frequentemente utilizados e como eles contribuíram para a prática docente.

A Figura 6 apresenta uma representação hierárquica dos códigos e atributos criados no software NVivo Pro 14.

Figura 6: Representação hierárquica dos códigos e atributos



Fonte: Gerado por meio do software NVivo Pro 14 com dados da pesquisa (2023)

Os códigos foram criados no software NVivo 14 e as entrevistas foram analisadas com base nesses códigos, sendo organizadas em três categorias principais: experiências, formação na graduação e materiais didáticos.

4.1 Experiências

4.1.1 Experiências Pessoais

O atributo "experiências pessoais" foi criado para identificar relatos dos entrevistados sobre suas vivências prévias que os fizeram optar pela profissão de professor, além de área de ciências e biologia.

As experiências pessoais relatadas pelos entrevistados revelaram situações, eventos ou momentos de suas vidas que podem ter influenciado ou contribuído para sua prática de ensino. Como por exemplo a fala abaixo:

Eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou de muita, muito conteúdo de divulgação científica, né? [...] e ali mais ou menos com uns doze anos de idade aproximadamente eu assistia muita coisa no YouTube, né? [...] O Atila é de assuntos mais gerais da ciência e o Pirula também que ele faz um trabalho muito legal com paleontologia. E então eu posso dizer, vamos dizer assim, que eu via coisas de audiovisual da internet [...] Essas coisas de astronomia, enfim, coisas diversas da ciência moderna que me chamaram atenção, né? E eu posso dizer que toda essa bagagem que eu carreguei desde também dentro da escola, mas também fora da escola, que eu acho que foi onde eu aprendi muita coisa significativa, que eu consegui depois aplicar por exemplo na minha profissão, foi na, nesse espaço digital e de certa forma até o PIBID muita coisa ali do que eu consegui aplicar com os alunos (E1, 2022).

Na manifestação, o E1 expressou seu interesse precoce pela divulgação científica, que remonta à adolescência, enfatizando seu apreço por materiais didáticos e vídeos educacionais no YouTube. Para Tardif (2002), o desenvolvimento do conhecimento profissional está intimamente ligado às fontes de conhecimento, bem como os estágios de sua construção. Convergente, a aquisição desses conhecimentos pelo E1 teve origem em diversas fontes sociais, moldando sua abordagem no trabalho como professor.

O interesse contínuo pela ciência e pela biologia desde a infância emerge como um fator crucial na formação de professores e na prática do PIBID, conforme outros entrevistados também ressaltaram (E3; E5). Por exemplo, o E3 mencionou que, desde a infância, nutria um forte vínculo com a educação e frequentemente desempenhava o papel de professor durante brincadeiras, manifestando um desejo precoce de seguir a carreira docente. Suas experiências de cuidar de crianças e interagir com o ambiente escolar ao longo dos anos só reforçaram ainda mais esse interesse.

Então assim, eu tenho uma longa história assim em relação a educação. Acho que normalmente todas as pessoas que vão passar aqui na entrevista vão falar que brincavam de escolinha quando era criança e foram desenvolvendo gostos pela educação. Quando eu tinha quinze anos mais ou menos, eu, eu estava trabalhando de cuidar de uma criança sabe? Daí a, a minha vizinha pediu pra mim levar a criança dela pra escola e eu levava a criancinha dela pra escola, uma escola ali em perto do cemitério Vicentino. Eu lembro que esse foi meu primeiro contato com a escola quando eu levava a aluninha eu conseguia conversar com as professoras ali dentro, consegui ter um contato com a escola, sabe? Daí eu fiz amizade com a cozinheira. Quando eu fiz amizade com a cozinheira, a cozinheira começou a me chamar pra participar dos eventos da escola, pra participar de festa junina, e de todos os tipos de evento que tinha na escolinha e nesse tempo que eu tava participando ali dos eventos da escolinha eu consegui ter contato com as criancinhas desse momento eu comecei a desenvolver esse meu amor e relembrar o meu passado lá quando eu brincava de escolinha, eu pensava, será que é isso que eu quero pra minha vida? Será que é isso que eu vou ter pra minha vida foi a partir disso que eu comecei a desenvolver esse amorzinho pela escolinha (E3, 2022).

Em linha argumentativa similar, o E5 afirmou que:

Quando eu entrei na faculdade, eu já sabia que eu ia ser professora e eu sempre quis ser professora e professora de ciências. Então, o que me lembra, assim, de experiências pessoais, antes da escola, é algo que eu muito gostava de fazer, era brincar de escolinha e eu queria ser a professora, não muito aluna. [...] Então desde que eu iniciei na faculdade eu já sabia mais ou menos o que que era o PIBID, né? Porque eu entrei na faculdade, curso de ciências biológicas querendo ser professora de ciências, né? (E5, 2022).

No caso do E5, fica evidente seu desejo de se tornar professor desde a infância, o que o levou a escolher um curso relacionado à área de educação. Além disso, o E5 mencionou sua experiência no início da faculdade, onde buscou oportunidades, como o PIBID, para se envolver com o ensino. Em parte, o desejo pode ser explicado pelo fato de que as memórias de infância desempenham um papel significativo na atuação atual, uma vez que a experiência vivida atua como uma fonte de significado, permitindo que o indivíduo compreenda o presente e projete o futuro a partir de seu próprio passado (Tardif, 2002).

Outro ponto a ser destacado é que alguns entrevistados (E2; E4; E8) manifestaram interesse pelas ciências desde a infância. Esse interesse difere da categoria anterior, pois esses entrevistados não necessariamente expressaram o desejo de se tornarem professores, mas uma afinidade com a disciplina.

Porém eh:: eu não sei, de certa forma eu sempre soube que a área da biológica ou saúde era a área que eu queria ir. Então tipo quando eu, sei lá assisti a TV e passava algum programa de animais era o que mais me chamava atenção entendeu? Eh (+) mas experiência assim tipo com professores ou:: não sei dizer (E2, 2022).

Eh:: eu lembro que eu já tive saídas de campo no meu ensino médio que eu fui visitar as Furnas com a escola... Então isso me, me influenciou demais porque bate muito uma curiosidade, né? Pra mim pelo menos. Eu acho que foi isso. Geralmente então associada aos espaços assim de natureza. Isso. Saí do tradicional, né? Da sala de aula. [...] Foram as aulas que mais marcaram, né? Porque sai daquele tradicional. E aí referente a espaço não formal, como não é, não era sempre que tinha, né? Essas saídas, sempre que eu visitava Vila Velha por exemplo, é::, uma cachoeira, um espaço mais diferente eu imaginava como que seria bom a presença de um professor ali tirando as dúvidas da gente, né? Explicando por que que aquilo é daquele jeito? Então isso me, me influenciou demais porque bate muito uma curiosidade, né? Pra mim pelo menos. Eu acho que foi isso (E4, 2022).

Então até chegar no PIBID, teve o período durante a graduação e anteriormente a isso, tem toda uma bagagem que a gente traz eh:: antes mesmo de ingressar na faculdade que eh:: nos levam na verdade a escolher o curso que a gente cursou. Então durante eh:: toda a minha infância e também adolescência eu tive muita afinidade, muita curiosidade com o que me cercava. Gostava muito de natureza, muito de explorar. Tive também professores referências. Então as minhas experiências fora da educação formal, foram minhas experiências vividas mesmo em passeios, em descobertas do que estava a minha volta que me inspiraram e me levaram a essa curiosidade e esse mais à frente, né? Esse objetivo de realmente:: realmente isso dá (+) isso:: ir mais a fundo pra uma graduação que conseqüentemente, né? Me levou eh:: a participar do PIBID eh (+) mas toda essa bagagem de experiências pessoais mesmo de descobertas, de curiosidades, de mesmo:: mesmo fora da escola, né? Na infância e adolescência (E8, 2023).

Nas falas, os entrevistados expressaram suas motivações e influências na escolha de suas áreas de estudo. O E2 mencionou uma inclinação natural para a biologia e saúde desde a infância, destacando seu interesse por programas de televisão relacionados a animais. O E4 enfatizou como as saídas de campo durante o ensino médio despertaram sua curiosidade, questionando o funcionamento da natureza e acreditando que a presença de professores em ambientes não convencionais beneficiaria os alunos. Já o E8 atribuiu sua escolha de curso e envolvimento no PIBID a suas experiências anteriores, marcadas por afinidade pela natureza, exploração e professores inspiradores desde a infância, destacando a importância de experiências pessoais fora da escola em seu desenvolvimento educacional.

As narrativas compartilhadas pelos entrevistados evidenciam que suas trajetórias profissionais foram influenciadas por experiências pessoais e profissionais significativas, que contribuíram para o desenvolvimento de habilidades essenciais em suas respectivas áreas de atuação. Nesse contexto, as palavras de Morin (2007) ajudam a clarificar o fato: "Compete ao ser humano desenvolver, simultaneamente, a

ética e a autonomia pessoal (suas responsabilidades individuais) e promover a participação social (as responsabilidades coletivas), uma vez que compartilhamos um destino comum" (Morin, 2007, p. 18).

Morin (2007) enfatiza a importância do desenvolvimento ético e da autonomia pessoal em relação à participação social, destacando as responsabilidades individuais nas escolhas e ações, bem como as responsabilidades coletivas no que diz respeito à contribuição individual para a sociedade e o impacto no destino comum da humanidade.

Relacionando as ideias do autor com as narrativas dos entrevistados, observa-se que suas experiências pessoais desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento de sua ética e autonomia pessoal, orientando suas escolhas de carreira na área relacionada à biologia. Em acréscimo, o envolvimento no programa PIBID demonstra o desejo dos entrevistados de contribuir para a sociedade por meio da educação. Em termos práticos, os entrevistados estão, de fato, seguindo o caminho indicado por Morin (2007) ao buscar o equilíbrio entre o desenvolvimento de suas responsabilidades individuais e coletivas, procurando uma trajetória que combine seus interesses pessoais com o benefício da sociedade como um todo.

A influência de professores na área de Biologia foi mencionada por diversos entrevistados (E1; E3; E5; E8). No caso do E1, é destacada a professora Tatiane, responsável por lecionar a disciplina de Ciências na época, que desempenhou um papel crucial ao inspirá-lo a considerar a carreira de professor de Biologia. A abordagem de ensino adotada pela professora se caracterizava por uma abordagem de ensino participativa e focada na oratória dos alunos, possibilitando a comunicação eficaz de conceitos complexos e tornando as aulas verdadeiramente envolventes e estimulantes. Esse período desempenhou um papel vital no desenvolvimento da paixão do E1 pelas Ciências Biológicas e áreas relacionadas, solidificando sua decisão de seguir essa trajetória profissional.

Os outros entrevistados também compartilharam posições semelhantes: o E3 mencionou a professora Angelita, que o inspirou com seu ensino inclusivo, enfatizando a importância de não criar divisões na sala de aula; o E5 lembrou da professora Fátima do ensino médio, que o marcou de tal forma que ele pôde se lembrar claramente dos conteúdos que ela ensinou, mesmo anos depois; o E8 expressou seu apreço por uma professora que o marcou, e essa influência continuou a alimentar seu interesse pela Biologia.

Nesse contexto, como Tardif (2002) ressalta, esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas são produzidos pela socialização, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, como família, grupos, amigos e escola, onde é construída, em interação com os outros, a identidade pessoal e social. A influência dos professores, como apresentada pelos entrevistados, demonstra como a educação e a interação social desempenham um papel vital na formação de futuros profissionais e na construção de suas identidades pessoais e sociais.

Alguns entrevistados compartilharam que, a princípio, a prática de ensino em Biologia não era sua primeira escolha (E2; E6). Foi mencionado por um entrevistado que havia "caído de paraquedas" na profissão de professor de Biologia, pois não tinha inicialmente considerado essa carreira (E2). O E6 afirma que quando entrou no curso de graduação, não tinha a intenção de se tornar professor de Biologia. No entanto, sua experiência no programa PIBID o fez reconsiderar essa opção.

O E2 compartilha:

Então, pra ser bem sincera tinha duas coisas que eu sempre falava que eu nunca queria ser, uma delas era professora e outra delas era advogada. Então eu, que nem você falou, eu caí de paraquedas. A licenciatura (+) eu na verdade queria odonto, eu acabei passando em biologia na UEPG pelo PSS não fui, continuei tentando odonto, aí eu passei em biologia de novo pela pelo SISU, mas acho que em Santa Helena se não me engano, também não fui e quando eu passei em Ponta Grossa eu falei, não tem como fugir mais, vai ter que ser. A minha ideia inicial era fazer biologia e depois quando eu me formasse ir pra outra área dentro da biologia mesmo, mas não como professora. [...] eu nunca quis ser professora eu entrei no curso não querendo ser professora. [...] Então eu não:: não sei dizer se realmente alguma experiência anterior na minha vida eh (+) tenha contribuído pra isso. Porém eh:: eu não sei, de certa forma eu sempre soube que a área da biológica ou saúde era a área que eu queria ir (E2, 2022).

O E6 acrescenta:

Como eu falei eu entrei no curso eu não queria dar aula, mas o PIBID e a profe Adriane vendo do jeito que ela se preocupava com os alunos, como ela interagia ali em sala me fez ver a:: a educação em si, né? A licenciatura de uma forma com outros olhos e isso acabou me dando ali um:: um:: gasinho ali pra talvez um dia eu querer dar aula, né? Quando eu sair, eu começar a dar aula (E6, 2022).

Esses dois entrevistados compartilham suas trajetórias iniciais na educação e como suas perspectivas sobre a carreira de professor mudaram ao longo do tempo. Inicialmente, o E2 explica que não tinha o desejo de ser professor, pois suas

aspirações estavam em áreas distintas, mas seu ingresso no curso de Biologia foi resultado de circunstância, a aprovação no vestibular. Desse modo, destaca que não tem uma experiência anterior específica que o tenha levado a essa escolha, mas sempre soube que queria estar na área das ciências da saúde ou biológicas.

Da mesma forma, o E6 também enfatiza que entrou no curso de biologia sem a intenção de se tornar professor. No entanto, sua perspectiva mudou devido ao envolvimento no PIBID e à influência da professora preceptora, que o fez ver a educação de maneira diferente e o inspirou a considerar à docência.

Nesse contexto, as reflexões de Tardif (2002) sobre os saberes e a influência dos contextos sociais e práticas pedagógicas na identidade do professor ganham ainda mais relevância. As narrativas dos entrevistados ilustram como a identidade de um professor pode evoluir ao longo do tempo, moldada por experiências, influências e oportunidades, mesmo quando as intenções iniciais não eram de seguir essa carreira. Os entrevistados destacam a importância de reconhecer as influências sociais na formação da identidade docente e como essa identidade pode ser moldada ao longo de suas trajetórias profissionais.

A condição expressada de a docência não ser a primeira escolha dos entrevistados está de acordo com o que Nóvoa (1995) destaca, que os professores encaram a sua carreira com um sentimento de desilusão e resignação, que se originou à medida que sua imagem na sociedade foi deteriorando.

Para Pimenta (1999), a ativação dos conhecimentos dos professores, referida pela autora como saberes da prática docente, desempenha um papel crucial na facilitação do desenvolvimento da identidade profissional dos educadores. Isso ocorre porque a identidade do professor é moldada pela influência dos contextos sociais da profissão, um processo em constante evolução pela reafirmação das práticas pedagógicas. A interligação dessas duas perspectivas teóricas implica que a identidade é forjada com base no reconhecimento e na validação conferidos à profissão docente pela sociedade e pelo Estado, bem como nas demandas sociais que surgem ao longo do tempo.

Dois entrevistados compartilharam experiências pessoais diferentes das demais (E6; E7). O E6 mencionou que sua experiência no teatro foi crucial para aprimorar sua comunicação e seu relacionamento com os alunos no PIBID, destacando a habilidade de se comunicar como um aspecto positivo da prática de ensino.

Sim, com certeza tive muita experiência, uma delas foi que eu:: eu:: eu sempre fiz teatro. Então o teatro meio que me ajudou a soltar um pouquinho, né? Ter essa facilidade de conseguir comunicar com as pessoas principalmente no PIBID, né? Que é:: que você acaba sendo um professor lá, você acaba sendo um mentor ali da aula. Então meio que (+) você tem que saber comunicar com os alunos. Às vezes ali tem uma vergonha um medo ali mas (+) mas o fato de eu conseguir eh:: ter eh:: tido essa prática ali no teatro me ajudou a me soltar um pouco e me sentir um pouco mais à vontade com os aluno (E6, 2022).

O E7 enfatizou que a convivência com seu sobrinho autista foi uma experiência pessoal significativa que o auxiliou na prática de ensino com alunos com deficiência.

Essas experiências pessoais e a sedimentação ao longo de sua história de vida influenciaram sua competência profissional (Tardif, 2002). Tardif (2002) ressalta, ainda, que a competência de um professor não se limita apenas ao conhecimento acadêmico, mas também se baseia na acumulação de crenças, representações, hábitos práticos e rotinas de ação ao longo de sua vida. Em termos práticos, essa relação ilustra como as vivências pessoais e experiências de vida moldam a competência e a atuação de um professor.

A competência dos professores é influenciada por suas experiências de vida, que ao longo do tempo moldam suas crenças, práticas e identidade profissional (Tardif, 2002). Essas experiências passadas influenciam a forma como os professores atuam, uma vez que os saberes não são inatos, mas resultado do processo de socialização, no qual os indivíduos constroem suas identidades pessoais e profissionais em interação com diversos contextos, como família, grupos sociais, amigos e escola.

Os resultados da categoria "experiências pessoais" mostraram que a vivência dos entrevistados influenciou sua prática de ensino de Biologia no contexto do PIBID. Isso inclui o impacto de professores inspiradores e experiências externas que motivaram a escolha de cursos de Ciências/Biologia. Alguns entrevistados que inicialmente não consideravam a licenciatura também reavaliaram essa perspectiva com o tempo. Fatores como o interesse precoce em Ciências/Biologia, a influência de professores na área e experiências fora do ensino, como atividades teatrais e interações com pessoas com necessidades especiais, desempenharam um papel importante na escolha da carreira de professor de Biologia e na melhoria das práticas educativas. Esses achados destacam a importância de considerar a diversidade de

experiências e trajetórias dos futuros professores, indo além da formação acadêmica, no processo de formação docente.

4.1.2 Experiências profissionais com a educação especial

O atributo "experiências profissionais com a educação especial" foi criado para identificar relatos dos entrevistados sobre suas vivências como professores ou em outras atividades profissionais relacionadas à Biologia. Para Mittler (2003), a inclusão se refere a ajudar os professores a aceitarem a responsabilidade em relação à aprendizagem das crianças em suas escolas. Mantoan (2006) destaca que a inclusão envolve incluir a todos na escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente.

Parte dos entrevistados (E1; E2; E5; E8) relataram que nunca tiveram contato com experiências voltadas à educação especial antes do PIBID: “Eu, mesmo mudando várias vezes de escola eu nunca tive contato com pessoas com algum tipo de deficiência” (E1, 2022); “Então, eu acho que nas questões, assim, durante a minha vida na escola, assim mesmo, eu não” (E2, 2022); “Na verdade eh:: antes do ensino superior eh:: é triste falar isso, mas eu não tive experiências assim diretamente com educação especial” (E5, 2022); “Eu não me lembro então eu acredito que não, acho que em toda a minha trajetória tanto ensino fundamental quanto ensino médio eu não me lembro de ter pelo menos na minha sala, né?” (E8, 2023)

Certo, antes da universidade eu sabia muito pouco, né? Na minha vida (+) eu sou do interior de São Paulo, né? Não sou aqui do Paraná, então sou do interior de São Paulo... Eu nunca tive contato com pessoas com algum tipo de deficiência... Então pra mim realmente eu nunca tinha tido uma experiência até em entrar na universidade. Eu começar dentro do curso de licenciatura, começar a pensar nesse tipo de coisa (E1, 2022).

Embora E1 tenha mencionado sua falta de experiência prévia com alunos com deficiência, o entrevistado também observou que sua entrada no curso de licenciatura o fez começar a considerar essa questão. Esse pensamento está alinhado com a ideia de Pimenta (1999), que ressalta a importância de criar condições para a produção de conhecimento. Com esta perspectiva, pode-se entender que a experiência de E1, que veio de uma região do interior de São Paulo e nunca havia tido contato com pessoas com deficiência, destaca a necessidade de criar condições para o desenvolvimento de seu conhecimento sobre esse assunto. A universidade, portanto, proporcionou ao

E1 a oportunidade de criar as condições necessárias para adquirir conhecimento e uma compreensão mais ampla do assunto.

Já o E7 mencionou que, durante sua juventude, teve contato com a educação especial por meio de um projeto escolar: "E no ensino médio na verdade a gente teve um projeto com a professora de sociologia que era pra gente ir na APAE..." (E7, 2022). O E7 também enfatizou a importância de projetos escolares que envolvem interações com esses alunos, o que influenciou sua atuação no PIBID. A fala demonstra como atividades desse tipo podem ter um impacto positivo e inspirador.

Ao questionar sobre experiências prévias com a educação especial, apesar dos entrevistados relatarem esse pouco contato anterior, alguns destacaram a importância da vivência no PIBID para sua prática pedagógica (E3; E6). Além a experiência docente que os professores em formação têm durante o PIBID, também têm a oportunidade de acompanhar aulas dos professores que já atuam em sala de aula, ou seja, antes de sua própria prática com alunos da educação especial, relataram como benéfica essa observação prévia: "Eu tive sim a experiência de saber como os professores tratavam esses alunos e como que eu poderia, quais abordagem eu poderia eh:: trazer ali com aqueles outros alunos e como que isso poderia me ajudar nas minhas aulas..." (E6, 2022).

Acredito que essa questão da própria inspiração, sabe? Da forma que como ela tratava nós alunos de uma maneira igual sabe? Uma maneira igualitária não é uma maneira que você diferenciava alunos por (+) por raça é sexualidade ou coisas do tipo, sabe? Então ela tratava todo mundo igual então acho que essa questão de:: é inspiração ajudou muito, sabe? [...]Então assim em relação a:: a alunos especiais eu comecei a desenvolver isso no PIBID. Porque até então eu nunca tive contato com alunos especiais, né? (E3, 2022).

Na fala de E3 foi destacada a importância da inspiração recebida de uma professora em sua formação, alinhando-se aos conceitos de Tardif (2002). O entrevistado mencionou que lembrava de experiências educativas marcantes, como a personalidade marcante de uma professora do quinto ano, injustiças pessoais vividas na pré-escola e desafios no ensino médio, enfatizando o papel estruturante do tempo na construção de sua identidade profissional. Além disso, o E3 mencionou a influência de uma professora em sua formação devido à abordagem igualitária e ao tratamento justo a todos os alunos, independentemente de raça, condição ou sexualidade, o que desempenhou um papel crucial em sua jornada como educador.

Essas experiências pessoais de E3 estão alinhadas com as ideias de Tardif (2002), que ressaltam como experiências educacionais marcantes podem moldar a identidade profissional de um professor. O envolvimento no PIBID, onde teve contato com alunos especiais, contribuiu para a expansão de sua experiência educacional e o desenvolvimento de sua identidade como professor. Neste contexto, experiências marcantes na educação desempenham um papel fundamental na construção da identidade profissional dos professores.

Parte dos entrevistados (E2; E5; E6; E8) mencionaram que essa experiência os levou a adaptar suas aulas e atividades no PIBID. O E5, por exemplo, descreve como suas vivências no PIBID o incentivaram a adaptar atividades para alunos especiais, destacando a inspiração de uma professora na área educacional. O E6 traz em sua fala a utilização de recursos como desenhos, vídeos e filmes em suas aulas para envolver os alunos. Essas estratégias de ensino o ajudaram a enriquecer sua prática. O E6 também destaca a influência positiva de sua mãe, que é professora, fornecendo orientações valiosas para o seu trabalho como educador. Essa troca de experiências e conhecimento com sua mãe demonstra como a colaboração e o apoio de colegas e familiares podem enriquecer a prática docente.

Ambos os entrevistados demonstram um compromisso com a educação inclusiva e a busca por estratégias que atendam às necessidades dos alunos com deficiência, adaptando o ensino para promover uma aprendizagem significativa. Os entrevistados também destacam a importância da colaboração e do apoio de outros professores e recursos educacionais para melhorar sua prática de ensino, conceito que também é abordado por Pimenta (1999, p. 36).

[...] é na convivência com as 'antigas gerações' de professores que os novos ingressantes vêm reinventando a profissionalidade docente, encontrando novas maneiras de ser e de estar na profissão, de se identificar como profissionais da educação.

Pimenta (1999) destaca que os novos professores frequentemente recriam a profissão docente ao interagirem com gerações mais experientes de professores. No caso do E6, sua mãe, que é uma professora experiente, representa uma dessas gerações mais antigas. Através dessa interação e compartilhamento de experiências, o entrevistado encontrou novas maneiras de se identificar como profissional da educação e melhorar suas práticas de ensino. As orientações e sugestões fornecidas pela mãe do entrevistado ilustram como a convivência e a troca de conhecimento com

professores mais experientes podem ser cruciais para o desenvolvimento da identidade profissional de um educador em formação.

No que se refere à experiência profissional dos entrevistados em relação à educação especial, a maioria relatou ter tido pouco (E4; E6 e E7) ou nenhum (E1; E2; E3; E5 e E8) contato com essa área da prática docente. Entretanto, durante sua participação no PIBID, os futuros professores tiveram a oportunidade de adquirir novas habilidades em educação especial e aplicá-las em situações reais de sala de aula, ampliando seu repertório profissional.

O contato com a educação especial durante o PIBID ainda:

[...] pode contribuir muito para a formação inicial do licenciando, proporcionando uma oportunidade à contextualização do cotidiano escolar. O programa, no âmbito de formação dos futuros professores, é de grande importância, tanto no que se refere à compreensão dos fenômenos que permeiam as práticas educativas, quanto na busca pela modificação de práticas escolares que favorecem as práticas perversas de inclusão. Ao ter contato com a realidade educacional ao longo de sua formação inicial, favorece-se o entendimento de como a formação universitária pode contribuir para a constituição de docentes críticos e autônomos (Lucca; Bazon; Lozano, 2015, p. 353).

As experiências dos professores em formação exercem um impacto significativo em sua preparação e inclusão. O desenvolvimento da identidade e socialização profissional dos professores abrange diferentes fases ao longo do tempo (Tardif, 2002). Nesse processo, as instituições de formação desempenham um papel fundamental na criação de conhecimentos e normas profissionais, contribuindo para a formação coletiva da profissão docente e o desenvolvimento de uma cultura profissional (Nóvoa, 1995). Assim, a formação de professores é um processo contínuo que envolve a evolução da identidade e a aquisição de conhecimentos pedagógicos ao longo do tempo, com influência direta das instituições de formação.

No que diz respeito às experiências profissionais, o professor iniciante está consolidando sua identidade pessoal e profissional, enfrentando incertezas e desafios enquanto faz a transição de estudante para professor. Para Garcia (1999, p. 114),

[...] no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar.

As experiências prévias com educação especial e as experiências adquiridas com a prática profissional mostram que "[...] a sala de aula continua sendo o quadro de observação privilegiado, e o modelo deve concentrar-se sobre o estudo do que aí acontece, levando em conta o contexto e as limitações" (Gauthier *et al.*, 1998, p. 174). A escola é o local propício para que os professores em formação encontrem desafios e entendam como superá-los.

4.1.3 Experiências com o PIBID

O atributo "experiências com o PIBID" foi desenvolvido com o propósito de identificar os relatos dos entrevistados sobre suas vivências e participação no programa. As declarações trazem aspectos positivos e negativos da experiência no PIBID, ressaltando o impacto do programa no desenvolvimento pessoal e profissional, bem como na obtenção de uma compreensão mais aprofundada das necessidades dos professores em formação.

Em sua fala, o E1 mencionou que a pandemia foi um aspecto desafiador da experiência com o PIBID, uma vez que o programa não pôde ser realizado de forma presencial. O E1 expressou: "[...] o que eu tenho mais dor no coração, vamos dizer assim do PIBID é que ele não aconteceu de forma presencial, né? Da pandemia. Então pontos negativos foi pandemia" (E1, 2022). Além disso, a falta de interação presencial e as dificuldades do ensino remoto também foram apontadas por E2.

Os mesmos entrevistados ressaltaram a complexidade do ensino remoto, principalmente em relação à incerteza sobre o envolvimento dos alunos durante as aulas. O E1, (2022) comentou: "Era difícil também por ser online, por não saber se os alunos estavam realmente prestando atenção ou não. Você falava, mas não tinha aquela certeza de que todos estavam ali acompanhando". O E2 compartilhou uma preocupação semelhante: "eu no começo tinha muito (+) essa insegurança, ah será que ela entendeu? Será que ela aprendeu? Então eu considero isso um:: um desafio eh (+) muito grande" (E2, 2022).

As experiências compartilhadas pelos entrevistados (E1 e E2) destacam os desafios relacionados à incerteza sobre o engajamento dos alunos durante as aulas. Os entrevistados expressam preocupações sobre a eficácia do ensino à distância e a dificuldade de garantir a participação dos alunos, enfatizando a falta de interação presencial como um dos principais pontos negativos dessa modalidade de ensino.

Para Nóvoa (2009), a formação de professores costuma oscilar entre uma ênfase excessivamente teórica e metodológica, negligenciando a necessidade de práticas reflexivas e a compreensão de como implementá-las. Esses desafios evidenciam a complexidade da formação de professores. No contexto do ensino remoto, os desafios apontados pelos entrevistados realçam a importância de desenvolver estratégias práticas para envolver os alunos eficazmente, mesmo em ambientes de aprendizado online. A experiência dos entrevistados ressalta a necessidade de abordagens de formação de professores que incluam a reflexão sobre as práticas de ensino, especialmente em cenários desafiadores como o ensino à distância, para garantir uma educação de qualidade.

Apesar dos desafios enfrentados durante a pandemia, a participação no PIBID foi percebida como uma experiência transformadora e enriquecedora pelos entrevistados (E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8). Os entrevistados destacaram a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na faculdade e aprender a lidar com o ensino remoto como aspectos positivos.

O E2 também ressaltou como positiva a experiência de trabalhar remotamente e aprender a lidar com o ensino online, embora tenha reconhecido que, inicialmente, foi um desafio: “Também a questão remota por (+), né? Até eu mesmo não tava acostumada com essa questão de:: de aula online, né?” (E2, 2022). O entrevistado localizou o PIBID como um divisor de águas em sua vida.

O E3, demonstrando seu desejo de crescimento, destacou que a experiência no PIBID representou um significativo amadurecimento, produzindo novas perspectivas de ensino e contribuindo para o aprimoramento de sua didática. Desde o início de sua jornada universitária, o E3 já tinha a vontade de participar do programa PIBID. Mesmo durante a pandemia, a experiência profissional e pessoal foi bastante significativa.

O E4 mencionou que, após o programa, está buscando novas oportunidades para dar aulas em projetos interdisciplinares. O E5 enfatizou que sua participação no PIBID lhe permitiu ministrar aulas, mesmo estando na faculdade e tendo contato apenas com a teoria.

O E5 expressou que, graças ao programa, tem mais certeza sobre sua vocação para ser professora após a graduação: “Eu estou saindo da faculdade e eu tenho mais certeza ainda do que eu quero, do que eu quero ser professora e foi graças ao PIBID” (E5, 2022).

O E7 mencionou que o início do projeto foi desafiador e que enfrentaram dificuldades no ensino remoto. O entrevistado descreveu essa fase como um "banho de água fria": "Um ensino remoto foi terrível, então a gente começou ali, entrou no projeto achando que a gente ia fazer mil coisas na verdade a gente já sabia, né? Que ia ser diferente, mas foi um banho de água fria assim no início" (E7, 2022).

Para Garcia (1999), atuar em sala de aula enquanto estudante representa o momento em que o professor iniciante consolida sua identidade pessoal e profissional, enfrentando desafios e incertezas ao fazer a transição de estudante para professor. As palavras dos E2 e E5 sobre o PIBID estão diretamente relacionadas ao conceito de construção de identidade profissional, nos termos propostos por Tardif (2002). Ambos destacam como o PIBID teve um impacto positivo em suas vidas e na maneira como percebem sua futura carreira como professores.

A aprendizagem profissional de professores iniciantes é um tema amplamente abordado na literatura (Garcia, 1999; Tardif, 2002). Garcia (1999) e Tardif (2002) se debruçaram na compreensão de como se desenvolvem os primeiros anos de atuação dos docentes, destacando que as experiências iniciais dos recém-formados desempenham um papel fundamental na construção de suas identidades profissionais e têm influência significativa em sua decisão de continuar na carreira docente. Esse período é caracterizado por desafios iniciais, descobertas, dúvidas e incertezas, e, também, por um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse momento, os indivíduos começam a se enxergar como professores e a considerar-se futuros profissionais da educação.

Tardif (2002) ressalta que a construção da identidade profissional ocorre à medida que os profissionais tomam consciência dos elementos que fundamentam sua profissão e à medida que se integram na situação de trabalho. As falas dos entrevistados expressam essa posição teórica ao mencionar o PIBID como extremamente relevante. O programa proporcionou para os entrevistados a oportunidade de ganhar experiência prática na profissão docente, o que os ajudou a tomar consciência dos elementos que compõem a profissão, como o ensino, a relação com os alunos e as responsabilidades do educador.

Os relatos dos entrevistados são exemplos concretos de como a prática e a experiência influenciam a construção da identidade profissional, seguindo o conceito discutido por Tardif (2002), que afirma que a consciência dos diversos elementos que

fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho gradualmente conduzem à formação da identidade profissional.

Outro aspecto evidenciado nas declarações dos entrevistados foi o desenvolvimento percebido por alguns deles ao longo do processo (E3; E6; E8). O E3 mencionou que, no início, não se sentia preparado para lidar com as necessidades especiais dos alunos. Da mesma forma, o E6 e o E8 expressaram suas inseguranças iniciais em relação ao ensino. Segundo Lucca, Bazon e Lozano (2015), a insegurança que esses participantes sentiram decorre da insuficiência da formação inicial no currículo universitário para atender às demandas do mundo real. Os autores destacam que “[...] os Pibidianos mostraram-se preocupados com sua formação inicial, pois o currículo da universidade não permite que o mesmo receba formação essencial para atender esses alunos” (Lucca, Bazon; Lozano, 2015, p. 349).

Os relatos dos entrevistados também evidenciam como o PIBID os auxiliou na superação de desafios iniciais, incluindo inseguranças em sala de aula e dificuldades na comunicação com os alunos. Segundo Garcia (1999), os professores desempenham o papel de construtores de conhecimento prático, envolvendo-se na análise de informações, na tomada de decisões e no desenvolvimento de habilidades que moldam suas práticas profissionais. O autor ressalta que os professores não se limitam a ser simples técnicos que seguem instruções e propostas de especialistas. Cada vez mais, reconhece-se que os professores desempenham um papel construtivo ao processar informações, tomar decisões, desenvolver conhecimento prático e adotar crenças, rotinas e outros elementos que impactam suas atividades profissionais (Garcia, 1999).

Outro aspecto evidente nas declarações dos entrevistados é a interação com os alunos mencionada por alguns deles (E3; E7; E8). O E3 relatou que teve a oportunidade de interagir com os alunos e de compreender verdadeiramente suas necessidades e dificuldades. O E7 mencionou que eles desejavam estar presentes na escola, pois os alunos demonstravam afeto e ansiedade para vê-los. O E8 destacou que o PIBID proporcionou uma experiência significativa com os alunos, que certamente terá um impacto duradouro em suas trajetórias como professores.

Essas experiências iniciais, como perspectivado por Tardif (2002), gradualmente fortaleceram a confiança dos professores em relação ao ambiente de trabalho, permitindo-lhes interagir de forma mais eficaz na escola e na sala de aula. Para o autor, "a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores

certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua interação no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula" (Tardif, 2002, p. 86).

Alguns entrevistados também ressaltaram a contribuição direta do PIBID para sua formação como professores (E6; E7; E8). O E6 afirmou que o PIBID o auxiliou significativamente e que levará essa experiência consigo ao longo da vida. O E7 considerou que, apesar dos desafios enfrentados, o retorno obtido e a certeza de que os alunos não seriam negligenciados valeram muito a pena. O E8 enfatizou que o PIBID proporcionou uma valiosa experiência com os alunos, que certamente terá um impacto duradouro em suas trajetórias como professores. Para Souza e Testi (2016), há uma abordagem inovadora para o período de iniciação à docência, que resulta em transformações significativas e oportunidades de aprendizado essenciais durante esse estágio crucial de desenvolvimento profissional.

Nos relatos positivos sobre a experiência transformadora proporcionada pelo PIBID, os entrevistados expressaram uma série de observações encorajadoras. Para estes professores em formação o programa representou um passo significativo em seu desenvolvimento, enriquecendo sua formação e ampliando sua compreensão da educação. O PIBID também contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades de ensino, tornando-os mais flexíveis e adaptáveis em sala de aula, especialmente no contexto da educação inclusiva. Os entrevistados destacaram que a interação com os alunos do PIBID desempenhou um papel fundamental em seu aprendizado, melhorando suas habilidades de comunicação e fortalecendo seu interesse na carreira de professor. Esta experiência também promoveu o desenvolvimento da empatia e uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos, resultando em uma formação mais humanizada como futuros educadores.

A pesquisa de Lucca, Bazon e Lozano (2015) que enfatiza a importância do PIBID como um espaço significativo de formação inicial, realçando sua capacidade de oferecer uma formação contextualizada, promovendo a integração entre aspectos teóricos e práticos da educação inclusiva durante o processo de desenvolvimento, possibilitando uma formação consciente e reflexiva, corrobora os achados do presente estudo.

4.2 Formação na graduação: disciplinas voltadas para a educação especial

Através do código "formação na graduação", foi possível identificar os relatos dos entrevistados sobre a preparação que receberam durante a graduação para lidar com as demandas específicas da educação especial. Os E1, E2, E3 e E5 relataram que, na universidade, tiveram muito pouco contato com a educação especial. Embora o curso contasse com uma disciplina optativa de educação inclusiva, os entrevistados afirmaram que suas expectativas não foram atendidas.

A avaliação dos entrevistados em relação à disciplina de Libras não foi unânime. O E1 afirmou que na universidade, teve apenas um contato limitado com a educação inclusiva, principalmente por meio da disciplina de Libras. Foi a partir da universidade que começou a explorar mais essa área, e acredita que, como era inexperiente, esse contato inicial com Libras o ajudou muito. Por outro lado, o E2 argumentou que:

Então, sinceramente não considero. Eh:: a gente teve Libras e eu cheguei a fazer a:: a:: matéria optativa de educação inclusiva. Porém era uma (+) essa de educação inclusiva foi uma coisa totalmente diferente do que eu imaginava. Foi coisa assim mais voltada pra deficiência física. Realmente entrei na matéria achando que fosse falar mais de:: de:: eh:: autismo, essas doenças assim eh:: não sei se posso falar, bem antes eh:: mas foi mais voltado pra deficiência física assim (E2, 2022).

Ainda em relação às matérias relacionadas à educação especial, o E3 comentou que:

[...] dentro do nosso curso a gente tem algumas matérias, né? Que são pra educação especial, uma delas é Libras, até a gente tem dois anos de Libras eu acho dois semestres de Libras. Eh:: a gente teve Libras e eu cheguei a fazer a:: a:: matéria optativa de educação inclusiva. Porém era uma (+) essa de educação inclusiva foi uma coisa totalmente diferente do que eu imaginava. Foi coisa assim mais voltada pra deficiência física (E3, 2022).

O E5 complementa que: " Infelizmente não. Eh::, eu acho que por ser um curso de licenciatura deveria. Porque a gente vai estar eh (+) lá em contato com os alunos que na teoria é uma coisa, né?" (E5, 2022). Para o E6, a sua experiência foi positiva na disciplina de Libras e a disciplina o incentivou a aprofundar seu entendimento em relação à educação especial de forma mais ampla. O E6 também destacou pontos que merecem atenção em relação às disciplinas da graduação relacionadas com a educação especial:

Eh:: sim, tem eh:: matérias que a gente tem na nossa graduação que tenha eh:: eh:: coisas voltadas pra educação especial, uma delas é a Libras, né?

Que a gente tem Libras um e dois que são disciplinas obrigatórias que todo mundo tem que fazer e elas são muito boas, porque ela realmente:: tem aluno que chega lá no primeira Libras e não sabe nada. Então, por exemplo, se a gente pode encontrar alunos na nossa:: na nossa (+) ao longo da nossa formação ali, que vai ser surdo, que vai ter uma deficiência auditiva e a gente precisa saber lidar com ele, como que a gente poderia fazer. Então a Libras ela ajuda a gente nesse primeiro passo dali, a Libras um e dois. Pelo fato de eu já saber Libras, pelo fato de eu ter estudado com esse aluno, durante o meu ensino médio eu já:: já tinham mais facilidade, então eu acabava ajudando o professor ali também, auxiliando ele (+) era:: ele:: era totalmente ele não tinha a:: a capacidade de ouvir, né? Desde que ele nasceu. Então, muitas vezes eu tinha que traduzir ali as coisas pro pessoal, mas isso ajuda muito. Então, no final da disciplina todo mundo saia ali sabendo pelo menos o básico ou como que a gente poderia fazer pra poder comunicar com os alunos. Tem educação inclusiva também, só que eu ainda não fiz essa disciplina, mas é uma disciplina que inclui tudo mesmo ali, então eles acabam ensinando ali vários tipos de abordagens pra lidar com os alunos, mas aí eu não consigo dizer totalmente assim como que seria essa disciplina (E6, 2022).

Conforme mencionado pelos E2, E3, E5 e E6, a formação na graduação em relação à educação especial foi considerada insuficiente. Nas falas dos E2 e E3, destaca-se a experiência de cursar matérias relacionadas à educação inclusiva e Libras com uma ênfase maior na deficiência física, o que não correspondia às suas expectativas iniciais em relação ao conteúdo dessas matérias.

A insuficiência da formação em relação à educação especial está em desacordo com a necessidade de uma formação de professores reflexivos para atuar de maneira emancipatória. Para Pimenta (1999), a formação de professores reflexivos deve fazer parte de um projeto humano emancipatório.

Embora os entrevistados tenham destacado a importância da disciplina de Libras na preparação dos futuros professores para lidar com alunos surdos ou com deficiência auditiva, observa-se uma lacuna na abordagem da educação inclusiva de maneira geral, especialmente em relação a outras condições além das deficiências físicas. A aprendizagem de Libras e a preparação para a educação inclusiva ilustram como a reflexão sobre a experiência e a formação prática desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores. Nesta linha, Garcia (1999, p. 55) argumenta que "os professores constroem conhecimento prático por meio da reflexão sobre a experiência", e é por meio dessa reflexão que os docentes geram conhecimento prático.

Além da disciplina de Libras, o E4 destacou outra disciplina, mencionando: "Foram todos os projetos interdisciplinares, que, (+) que eles falam disso de manter o foco, de buscar mais conhecimento, né? De tentar variar mais as aulas. Essa foi a

disciplina que mais ajudou” (E4, 2022). O E4 enfatizou a contribuição desses projetos à sua prática pedagógica, realçando a importância de utilizar diferentes métodos durante as aulas, um aspecto que essas disciplinas de projetos interdisciplinares trouxeram. O E6 também mencionou as disciplinas de projetos interdisciplinares como exemplos de contato com tópicos relacionados à educação especial:

E tem também a APCC, né? Que a gente acaba ajudando ali também, a gente tem algumas eh:: matérias que acabam ajudando ali também. Então acho que essas três que eu posso dizer que são matérias durante a graduação que me ajudaram, eh: a ter uma:: uma abordagem ali com a educação especial. [...] Então a APCC vai ficar (+) meio que uma disciplina que a gente tem que a gente vai trabalhar de forma interdisciplinar, então a gente vai englobar todos (+) todas as áreas pra poder trabalhar algum material, algum assunto voltado pra:: pra educação. E muita gente acaba adaptando essa:: essa:: esses materiais pra educação inclusiva mesmo, pra educação especial. Então, e mesmo que a gente não incluía esses alunos ali diretamente assim, fala: não, isso vai ter especificamente pra alunos de educação especial. Esses materiais, eles são próprios também que podem ser aplicados pra:: pra alunos de educação especial. Então são materiais de fácil acesso ali que a gente consegue. Então a gente tem que adaptar essa linguagem pra todos os alunos, pra que eles sejam capazes de utilizar. Então a APCC ela acaba te dando isso. E a gente tem cinco APCC. Então ao longo de cinco dessas disciplinas a gente trabalha várias abordagens, vários tipos de trabalhos que podem ser usados nas aulas de educação especial (E6, 2022).

O E7 também enfatizou a relevância da disciplina de Educação Inclusiva, embora tenha ressaltado que se trata de uma disciplina optativa dentro da grade curricular do curso. Apesar disso, o entrevistado relata que essa disciplina contribuiu significativamente para sua experiência no PIBID.

[...] foi importante assim a matéria que a gente teve, né? De educação inclusiva. Eh (+) ela era uma optativa. Então já eh (+) eu já acho meio que não deveria ser, né? Deveria (+) deveria ser na:: na:: na grade ali, obrigatório pra todo mundo ter essa matéria. Eh (+) o (+) como o nosso professor ele é mais voltado, ele faz um trabalho com pessoas com comprometimento físico, ele acabou levando mais pra esse lado. Então eu acabei achando que faltou eh:: eh:: o comprometimento mental assim. Mesmo ter pessoas autistas e outras (+) outras coisas e também eu sentia que era mais uma coisa assim de você (+) óbvio que é importante você aumentar a autoestima da pessoa, você incentivar ela a continuar estudando ali, mas também eu:: eu senti falta de você ter uma:: uma direção pra você adaptar aulas assim. Na nas matérias assim mesmo, sabe de você, como que eu faço uma aula tal, tal com (+) com uma pessoa com tal comprometimento, sabe? Então, isso eu acho que faltou, acho que se pudesse teria mais matérias ou adaptar essa que já tenho. Apesar de ser bem importante eu acho que:: que faltou assim. Apesar de que nos outros (+) nas outras matérias o professor citavam, né? Tipo o que a gente tem que pensar sempre nos alunos PCD mas direcionado mesmo. Eu acho que acabou faltando (E7, 2022).

Para Tardif (2002), os professores, ao enfrentar a prática, adaptam sua formação para torná-la relevante e aplicável à realidade vivida, eliminando o que é considerado abstrato ou inútil e preservando o que é prático e útil para sua profissão. Com efeito, a reflexão sobre a experiência prática na formação de professores é essencial para a adaptação eficaz da teoria à realidade da sala de aula:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (Tardif, 2002, p. 53).

A maioria dos entrevistados (E1; E2; E3; E5; E6 e E7) destacou a importância de uma formação mais abrangente em educação especial, dada a interação direta com alunos que requerem atendimento especializado. A partir desse achado, é possível inferir que a formação na graduação deveria ser mais ampla e aprofundada em relação à educação especial, a fim de melhor preparar os futuros profissionais para lidar com as diversas demandas que surgem no contexto escolar. Nóvoa (2007) sugere que a formação deve ser mais centrada nas práticas e na análise das práticas. Este foco proporcionaria ao professor a oportunidade de examinar suas próprias práticas, com a finalidade de promover mudanças nelas, apontando essa transformação e autorreflexão como um dos desafios que aguardam no futuro.

Os E4 e E6 revelam boas experiências com as disciplinas de projetos interdisciplinares, enfatizando sua importância relacionada à prática pedagógica e ao conhecimento mais amplo sobre a atuação em sala de aula. Essas falas também destacam a importância de professores de disciplinas não específicas trazerem para o centro da discussão a atuação do professor em contextos de educação especial e inclusiva, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

4.3 Materiais didáticos

O código "materiais didáticos" foi criado para identificar os relatos dos entrevistados sobre a disponibilidade e a adequação dos materiais didáticos utilizados no ensino de alunos da educação especial.

Parte dos entrevistados (E1; E2; E4; E5; E6) enfatizou a importância de utilizar materiais visuais e recursos digitais para tornar o ensino atrativo e envolvente. Por

exemplo, o E1 explicou que tentou usar elementos visuais e recursos digitais para instigar os alunos, em vez de apenas textos.

Predominou nas estratégias adotadas pelos entrevistados a utilização de materiais visuais, vídeos, animações e plataformas digitais para tornar o ensino acessível. Os recursos digitais, em particular, foram destacados por E1, E2, E4, E5 e E6.

Essa ênfase na importância de recursos visuais e audiovisuais para envolver os alunos, especialmente em ambientes online, está de acordo com a sugestão de Silva (2016). O autor argumenta que os professores aprendem estratégias de gestão por meio da observação e experimentação das práticas de colegas, adaptando seu ensino à complexa relação entre sua personalidade, formação e experiência profissional.

O uso de vídeos foi uma estratégia amplamente adotada, principalmente em função de serem acessíveis e cativantes para os alunos devido às animações e cores vibrantes. O E4, por exemplo, explicou como usou vídeos curtos e explicativos para apoiar suas aulas. O E2 também compartilhou estratégias semelhantes, usando desenhos animados e personagens para envolver os alunos. O E5 mencionou a importância do YouTube como uma plataforma de vídeos para mostrar resumos e esclarecer tópicos complexos, aproveitando a natureza visual dos vídeos.

De forma mais elaborada, o E6 compartilhou sua experiência com o uso de desenhos animados e filmes relacionados aos interesses dos alunos, como cinema e filmes de animação, para explorar tópicos como botânica e biologia marinha. Além dos vídeos, outros recursos visuais, como edições de imagens e jogos, foram mencionados (E2; E6). Essas estratégias foram adotadas para tornar o ensino mais inclusivo e envolvente, com o objetivo de manter o interesse dos alunos durante as aulas.

As falas de dois entrevistados (E1; E6) mencionam o uso da plataforma Wordwall para criar jogos interativos que auxiliam no ensino e no envolvimento dos alunos. Essas estratégias didáticas que envolvem os alunos estão alinhadas com as ideias de Gauthier *et al.* (1998), que destaca a importância do saber da ação pedagógica como um componente fundamental do conhecimento dos professores. Gauthier *et al.* (1998) também enfatiza que os professores devem ser capazes de refletir sobre suas experiências práticas, identificar o que funciona e o que não funciona, e usar esse conhecimento para aprimorar sua prática pedagógica. Esta

reflexão é determinante para o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria da qualidade do ensino.

O E2 menciona o uso de softwares de edição de imagem, como o mosaico 3D, para abordar tópicos como a célula de maneira mais interativa. O uso de diferentes recursos visuais, livros didáticos físicos e online também foi destacado por outros entrevistados, como E4 e E6. Os entrevistados mencionaram a importância desses materiais na preparação de aulas e no apoio ao aprendizado dos alunos. O E4 também destacou a pesquisa na internet como uma fonte valiosa de informações para a preparação de aulas, evidenciando a variedade de recursos disponíveis para tornar o ensino mais eficaz.

O E5 compartilhou a utilização de materiais adicionais em suas aulas, salientando o emprego de massinha de modelar. Embora a massinha seja tradicionalmente associada à educação infantil, demonstrou-se um material com serventia em contextos de ensino diferenciados. Este recurso é acessível, podendo ser adquirido ou produzido caseiramente. No seu relato, o E5 descreve um caso em que a aluna demonstrou entusiasmo com a utilização da massinha, fazendo-o adaptar suas aulas para a inclusão desse material. Nas aulas adaptadas, foram desenvolvidos modelos representativos de células, frutas e cromossomos, enriquecendo a experiência de aprendizado. Paralelamente, a promoção de atividades de desenho foi destacada, uma vez que essa prática era apreciada por todos os alunos. O E5 enfatizou que os bolsistas de iniciação à docência participavam ativamente dessas atividades, desempenhando o papel de alunos e, dessa maneira, facilitando a interação com os alunos da sala de recursos.

A importância de conhecer os interesses dos alunos e utilizar recursos como desenhos animados, vídeos e filmes para envolvê-los no processo de ensino reflete uma abordagem prática que se baseia na experiência cotidiana com os alunos. Essa abordagem está alinhada com a proposta de Tardif (2002) sobre o professor ideal, que deve desenvolver um saber prático derivado de sua interação com os alunos, compreendendo tanto a matéria quanto as estratégias pedagógicas adequadas. De acordo com o autor:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2002, p. 39)

Dentre os materiais didáticos utilizados no planejamento e durante as aulas, diversos recursos visuais e motores, bem como livros didáticos, foram mencionados. No entanto, foi observado que artigos não foram citados como parte desses materiais. O E4 destacou: “artigos em si eu não cheguei a usar, porque tem uma linguagem mais complexa, né?” (E4, 2022).

Os entrevistados demonstraram dificuldade em encontrar materiais adequados para alunos com deficiência. O E7 observou: “Olha, pra falar a verdade, pra alunos assim, a gente não achava quase nada” (E7, 2022). Estas falas revelam a carência de materiais didáticos específicos para a educação especial, que sejam acessíveis e atendam às necessidades dos alunos. Para o atendimento desta demanda existe a necessidade de investimento e apoio para a produção e disponibilização desses recursos educacionais, garantindo, assim, uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Para Tardif (2002), é importante entender que um professor não possui uma única concepção de sua prática, mas várias concepções que ele utiliza em sua prática, dependendo da realidade cotidiana, de sua trajetória e de suas necessidades, recursos e limitações. Para uma atuação eficaz e uma adequação curricular em termos de materiais didáticos, é crucial que um novo professor, ao sair de um curso de licenciatura, tenha um profundo entendimento do público com o qual trabalhará na sua profissão. Ademais, deve possuir conhecimentos e competências essenciais para promover práticas pedagógicas que o capacitem a iniciar e dar continuidade ao seu trabalho (Ghedini; Poker; Nóbrega, 2023).

Para Pimenta (1999), o conhecimento que emerge da experiência docente se desenvolve na interação em sala de aula e na colaboração com outros educadores. A busca por estratégias de ensino que envolvam os alunos, como mencionado por entrevistados (E2; E4; E6), ressalta a importância da prática em sala de aula, incorporando diversos recursos, como livros didáticos, vídeos e programas em várias plataformas no processo de ensino. Tardif (2002) também destaca que os professores utilizam seus conhecimentos pessoais, saberes escolares e elementos de sua formação profissional na prática docente, resultando em um saber-fazer personalizado.

Segundo Freire (2009), é fundamental apresentar os conhecimentos de forma que integrem teoria e prática, estando contextualizados e se aproximando da

aplicação real na vida dos estudantes. O pensamento correto implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objetos sobre os quais incide o próprio pensamento desses sujeitos (Freire, 2009). Essas abordagens estão em concordância com a ideia de que aqueles que ensinam aprendem enquanto ensinam, e aqueles que aprendem ensinam enquanto aprendem (Freire, 2009).

Em relação ao PIBID, Vilela (2019, p. 223) argumenta que a oportunidade de inserção de licenciandos em ambientes escolares, sob a orientação de professores da própria escola, possibilita importantes reflexões sobre a profissão docente por parte dos estudantes. A prática antecipada os incentiva a construir sua identidade profissional ao longo do curso, e não apenas no momento do estágio obrigatório, ao final do curso.

Para Gauthier *et al.* (1998), os saberes da experiência incluem uma série de elementos, dois dos quais presentes nas falas dos entrevistados:

- Conhecimento prático – Este conhecimento envolve a compreensão de como aplicar teorias e conceitos educacionais na prática real da sala de aula. Os professores desenvolvem estratégias e técnicas que funcionam com seus alunos com base em suas experiências passadas.
- Conhecimento contextual: Os professores adquirem conhecimento sobre o ambiente da escola, a comunidade em que trabalham e as dinâmicas sociais que afetam o processo de ensino-aprendizagem em seu contexto específico.

O conhecimento derivado dos saberes da experiência é enriquecido e orientado pelo conhecimento prévio construído ao longo de práticas pessoais e profissionais. Isso permite interpretar eventos atuais e desenvolver abordagens inovadoras para resolvê-los (Gauthier *et al.*, 1998). É um tipo de conhecimento altamente contextual e prático, que emerge da interação direta com os alunos e da adaptação contínua das estratégias de ensino para atender às necessidades da turma (Gauthier *et al.*, 1998; Pimenta, 1999; Tardif, 2002). Esse tipo de conhecimento não pode ser adquirido apenas por meio de teorias educacionais ou formação formal; ele é construído ao longo do tempo por meio da prática e da experimentação (Gauthier *et al.*, 1998).

Em linhas gerais, as entrevistas apresentadas ilustram a ampla variedade de estratégias e recursos que os professores empregam em sua prática pedagógica. Essas estratégias vão desde a utilização de plataformas interativas até a seleção criteriosa de materiais didáticos, demonstrando a versatilidade e adaptabilidade dos docentes para atender às necessidades de seus alunos. Tal flexibilidade e criatividade

no ambiente de ensino são essenciais para proporcionar experiências de aprendizagem envolventes e eficazes.

Outro achado do presente estudo está relacionado à importância dos saberes docentes, que abrangem não apenas os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação, mas também a expertise prática acumulada ao longo da carreira. Como perspectivado por Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998), os professores trazem consigo uma combinação única de saberes para suas salas de aula. Esses saberes desempenham um papel fundamental na moldagem de suas práticas pedagógicas e fornecem os recursos necessários para adaptá-las às necessidades específicas de seus alunos.

4.4 Principais achados do estudo e limitações do estudo

Os principais achados do estudo são sumarizados no Quadro 8:

Quadro 8: Principais achados do estudo

(continua)

Experiências Pessoais e Profissionais dos Professores em Formação
<ul style="list-style-type: none"> • A influência de experiências pessoais, incluindo interações com professores inspiradores, experiências de infância relacionadas à ciência e educação, e a participação em atividades como teatro. • As mudanças de perspectiva ao longo do tempo em relação à carreira de professor de Biologia, influenciadas por experiências no programa PIBID. • A importância das experiências pessoais na formação da identidade e competência profissional dos futuros professores.
Experiências na Educação Especial
<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos professores em formação relatou ter pouca ou nenhuma experiência prévia na área de educação especial antes de sua participação no PIBID. • Influências positivas de experiências inspiradoras na educação especial, como o tratamento igualitário de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. • O papel fundamental da convivência com professores mais experientes na construção da identidade profissional. • As experiências com a educação especial são essenciais para a formação inicial dos professores e o desenvolvimento de uma cultura profissional crítica e autônoma.
Experiência no Programa PIBID
<ul style="list-style-type: none"> • Os desafios enfrentados, incluindo a adaptação ao ensino remoto durante a pandemia. • A transformação pessoal e profissional resultante do PIBID, incluindo a aplicação de conhecimentos teóricos na prática, a melhoria das habilidades de ensino e a empatia pelas necessidades dos alunos. • A interação com os alunos desempenhou um papel fundamental no aprendizado e no desenvolvimento dos futuros professores. • A percepção do PIBID como uma experiência enriquecedora e positiva para o desenvolvimento profissional dos professores em formação.

Quadro 8: Principais achados do estudo**(conclusão)**

Formação na Graduação
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupações sobre a insuficiência da preparação oferecida pela universidade em relação à educação especial. • Ênfase limitada em disciplinas relacionadas à educação especial, com destaque para a falta de foco em condições além das deficiências físicas. • Reconhecimento da importância das disciplinas de projetos interdisciplinares para a formação prática. • Consenso de que a formação na graduação precisa ser mais abrangente e aprofundada em relação à educação especial para melhor preparar futuros professores.
Materiais Didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na importância da disponibilidade e na adequação de materiais didáticos para alunos da educação especial. • Uso predominante de recursos visuais, digitais, vídeos, animações e plataformas digitais para tornar o ensino atraente e eficaz. • Reconhecimento dos desafios na busca por materiais adequados, incluindo a falta de recursos específicos para a educação especial. • Flexibilidade e criatividade dos professores na adaptação de materiais e na promoção de experiências de aprendizagem inclusivas e envolventes para alunos com deficiência.

Fonte: Autoria própria (2023)

Esses achados destacam que a formação de professores em relação à educação especial é influenciada por uma combinação de experiências pessoais e profissionais. A participação no programa PIBID, que permite a antecipação da prática, desempenha um papel fundamental na transformação pessoal e profissional dos professores em formação. A formação na graduação revela lacunas na preparação para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, e a disponibilidade de materiais didáticos adequados e a flexibilidade na adaptação de estratégias de ensino desempenham um papel crucial na promoção de experiências de aprendizagem inclusivas e eficazes para alunos da educação especial.

A tese central do presente estudo é: a interação complexa entre as experiências, a formação e os recursos na preparação de professores para atender às necessidades da educação especial, com ênfase na importância da antecipação e ampliação da prática como um agente de transformação na formação desses profissionais. Nestes termos, o PIBID é uma experiência ímpar e que produz diferencial na trajetória formativa do futuro professor.

As limitações do presente estudo devem ser consideradas ao avaliar seus resultados. Em primeiro lugar, a amostra utilizada no estudo é relativamente pequena, o que pode restringir a capacidade de generalização dos achados para uma

população mais ampla de professores em formação. Além disso, a amostra é composta por participantes do programa PIBID, o que pode introduzir um viés de seleção, uma vez que esses professores em formação podem diferir de outros grupos em termos de suas experiências e perspectivas.

Outra limitação a ser destacada é a natureza qualitativa do estudo, baseado em entrevistas. Embora essa abordagem forneça achados importantes, não permite a quantificação dos resultados, o que pode limitar a aplicabilidade das descobertas em termos de formulação de políticas educacionais.

Adicionalmente, o estudo não inclui comparações com outros programas de formação de professores, tornando difícil determinar o impacto único do PIBID. Ademais, os resultados dependem do relato subjetivo dos participantes, o que pode estar sujeito a distorções de memória e percepção pessoal.

A contextualidade também é uma limitação, uma vez que os resultados podem ser específicos para o contexto do estudo e podem não ser generalizáveis para outros contextos educacionais. A dificuldade de medir objetivamente alguns aspectos, como a transformação pessoal dos participantes, é outra limitação significativa.

Deve-se observar, ainda, que o estudo, embora de natureza longitudinal, teve um período de observação limitado, ocorrendo durante um período pandêmico. Essa restrição pode afetar a representatividade das mudanças ao longo do tempo.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa com objetivos exploratórios, caracterizando-o como um estudo de campo. O procedimento técnico adotado foi o estudo de caso. A amostra consistiu em oito professores em formação que participaram do programa PIBID e trabalharam com alunos da educação especial. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com o software NVivo Pro versão 14. Os procedimentos éticos foram seguidos, garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes e seu bem-estar.

A análise de conteúdo revelou que as palavras mais frequentes nas oito entrevistas foram "educação" e "professora". A autocodificação de sentimentos demonstrou uma predominância de sentimentos positivos nas respostas dos entrevistados, sugerindo experiências positivas ou visões positivas dos entrevistados sobre os temas abordados. Foram criados códigos manualmente para categorizar as informações relevantes nas entrevistas, incluindo "Experiências", "Formação na graduação" e "Materiais Didáticos". Esses códigos permitiram identificar e agrupar os relatos dos participantes sobre suas experiências pessoais e profissionais, como a formação acadêmica contribuiu para sua prática de ensino e o uso de materiais didáticos nas aulas do PIBID. Os resultados revelaram a complexidade das experiências dos participantes e a variedade de fatores que influenciaram sua prática de ensino com alunos da educação especial.

O código "Experiências" foi subdividido em três atributos: experiências pessoais; experiências profissionais com a educação especial; e experiências com o PIBID.

O atributo "experiências pessoais" foi criado para analisar os relatos dos entrevistados sobre as influências e experiências que os levaram a escolher a profissão de professor de Biologia, particularmente no contexto do programa PIBID. Vários entrevistados compartilharam histórias pessoais que influenciaram suas trajetórias profissionais. Alguns destacaram o impacto de professores inspiradores, experiências de infância relacionadas à ciência e à educação, enquanto outros inicialmente não tinham a intenção de se tornarem professores, mas suas perspectivas mudaram ao longo do tempo devido a experiências no PIBID e influências positivas. As experiências fora da sala de aula, como envolvimento em

teatro e interações com pessoas com necessidades especiais, também desempenharam um papel na formação de suas identidades e competência como professores. Essas narrativas sublinham como as experiências pessoais desempenham um papel crucial na formação da identidade e competência profissional dos professores.

O atributo "experiências profissionais com a educação especial" foi criado para coletar relatos dos entrevistados sobre suas vivências relacionadas à educação especial. A maioria dos entrevistados relatou a falta de experiência prévia com a educação especial antes do PIBID. Alguns entrevistados destacaram a influência de experiências inspiradoras, como a de uma professora que tratava todos os alunos igualmente, independentemente de suas diferenças. A participação no PIBID permitiu que os futuros professores adquirissem habilidades em educação especial, adaptassem suas práticas pedagógicas e colaborassem com outros educadores. Nas entrevistas tornou-se evidente a importância da convivência com gerações mais experientes de professores na construção da identidade profissional. As experiências dos professores em formação na educação especial também são essenciais para a formação inicial dos licenciandos e o desenvolvimento de uma cultura profissional crítica e autônoma. Com o código foi possível inferir que a sala de aula continua sendo o local onde os professores em formação encontram desafios e aprendem a superá-los, e a formação de professores é um processo contínuo que se estende ao longo do tempo.

O atributo "experiências com o PIBID" foi criado para identificar os relatos dos entrevistados sobre sua participação no programa. Os entrevistados destacaram aspectos positivos e negativos da experiência no PIBID. Por um lado, a pandemia e o ensino remoto representaram desafios significativos, pois dificultaram a interação e o engajamento dos alunos. Por outro lado, os entrevistados enfatizaram a transformação pessoal e profissional que o PIBID proporcionou, permitindo-lhes aplicar conhecimentos teóricos na prática, lidar com o ensino online e desenvolver habilidades de ensino. A interação com os alunos desempenhou um papel fundamental em seu aprendizado, melhorando suas habilidades de comunicação e fortalecendo seu interesse na carreira de professor. O PIBID também promoveu o desenvolvimento da empatia e uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos, resultando em uma formação mais humanizada como futuros educadores.

No geral, o PIBID foi percebido como uma experiência enriquecedora que teve um impacto positivo no desenvolvimento e na formação dos professores em formação.

No código "Formação na Graduação," a discussão se concentrou no atributo "Disciplinas voltadas para a educação especial". Os entrevistados expressaram preocupações sobre a insuficiência da preparação oferecida pela universidade em relação à educação especial. Embora tenham mencionado disciplinas como Libras e Educação Inclusiva, os entrevistados destacaram a falta de ênfase em outras condições além das deficiências físicas. Alguns entrevistados apontaram a importância das disciplinas de projetos interdisciplinares para a formação prática. No entanto, houve consenso de que a formação na graduação deve ser mais abrangente e aprofundada em relação à educação especial, a fim de melhor preparar os futuros professores para lidar com as diversas demandas da sala de aula. Essa lacuna na formação vai de encontro à necessidade de formar professores reflexivos capazes de atuar de maneira emancipatória, conforme enfatizado na literatura.

O código "Materiais didáticos" destacou a importância da disponibilidade e adequação dos materiais usados no ensino de alunos da educação especial. A maioria dos entrevistados enfatizou a necessidade de utilizar recursos visuais e digitais para tornar o ensino atraente. O uso de materiais como vídeos, animações e plataformas digitais foi prevalente e considerado eficaz para envolver os alunos, especialmente em ambientes online. A importância de conhecer os interesses dos alunos e adaptar os materiais para atender às suas necessidades foi enfatizada. No entanto, os entrevistados também enfrentaram desafios na busca por materiais adequados, destacando a falta de recursos específicos para a educação especial. As estratégias e materiais utilizados refletem a prática cotidiana dos professores, que se baseia em saberes práticos e contextuais, combinando teoria e experiência. A flexibilidade e criatividade dos professores desempenham um papel crucial na promoção de experiências de aprendizagem eficazes e envolventes para os alunos da educação especial.

Na convergência dos códigos, os achados enfatizam que a formação de professores na educação especial é moldada pela interação entre experiências pessoais e profissionais. O PIBID, que permite a antecipação da prática, desempenha um papel crucial na transformação pessoal e profissional dos professores em formação. A formação na graduação revela deficiências na preparação para lidar com

a diversidade de necessidades dos alunos. A disponibilidade de materiais didáticos apropriados e a flexibilidade na adaptação de estratégias de ensino são essenciais para promover experiências de aprendizagem inclusivas e eficazes para alunos da educação especial.

A tese central deste estudo destaca a complexa interação entre experiências, formação e recursos na preparação de professores para a educação especial, ressaltando a importância da antecipação e ampliação da prática como elemento transformador na formação desses profissionais. O programa PIBID se destaca como uma experiência singular que agrega valor significativo à trajetória formativa dos futuros professores.

O produto resultante do estudo foi um e-book intitulado Práticas de Ensino de Biologia adaptadas à Educação Especial. No e-book, algumas práticas desenvolvidas pelos professores em formação.

Para dar continuidade à presente investigação, há diversas áreas de pesquisa promissoras a serem exploradas. Estas incluem: avaliação de impacto do PIBID na prática docente; comparação com outros programas de formação de professores; impacto da formação de professores na qualidade da educação especial; perspectivas dos alunos com deficiência; formação contínua de professores de educação especial. Essas áreas de pesquisa oferecem oportunidades para aprofundar o entendimento sobre a formação de professores na educação especial e como melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. **Educação inclusiva**: jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papyrus, 2004.
- ALVES, D.; FIGUEIREDO FILHO, D.; HENRIQUE, A. O poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 24, p. 119-134, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3723/3025>. Acesso em: 5 nov. 2023.
- ALVES, M. D. F.; HASHIZUME, C. M.; ROSA, A. R. S. S. How inclusion students learn: a comparative analysis of three concepts as viewed by the sociohistorical and autopoiesis conceptual frameworks. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 1, p. 202257172, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257172>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kWcFnhHNLBfWW9gHLZcmL9K/?lang=en#>. Acesso em: 2 nov. 2023.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D.. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 115–125, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018042>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6HgX4ZfLdkgRPhb/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.
- ANDRADE, D. M.; SCHMIDT, E. B.; MONTIEL, F. C. Uso do software Nvivo como ferramenta auxiliar da organização de informações na análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 948-970, dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.357>. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/18f6/f369ddbc12a6173e235b936b677cc04871e5.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.
- BATISTA, R. A. S.; CERRI, L. F. Pibid de História no Paraná: concepções de formação de professores (2011-2017). **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 357- 377, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p356-377>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10175/pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.
- BAZON, F. V. M. *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. e176672, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YBBwBh7N8W6ZGvsChPJvGfh/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.
- BERMÚDEZ, M. A.; ANTOLA, I. N. Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad, **Ciencias Psicológicas**, Montevideo, v. 14, n. 1, e-2107, ene./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212020000101203&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRANDO, F. da R. **Escolha profissional: uma questão de identidade**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/7b7df6a7-93a5-4ff2-9fe3-5e08dc5f8982>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n^o 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n^o 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n^o 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Lei n^o 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1^o e 2^o graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução n^o 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n^o 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação**: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais. Brasília: MEC/SEESP, 2006: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília:

Ministério da Educação, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BÚRIGO, C. C. D.; SIQUEIRA, J. T. F.; GONÇALVES, M. F. de C. P. A dicotomia da teoria e da prática na relação da formação e do trabalho do aluno de pós-graduação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luiz, v. 16, n. 1, p. 392–413, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n1.2023.16>. Disponível em:
<http://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/19529>. Acesso em: 5 nov. 2023.

CAMARGO, C. A. C. M.; FERREIRA CAMARGO, M. A.; OLIVEIRA SOUZA, V. de. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598–606, 2019. DOI: 10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284. Disponível em:
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284>. Acesso em: 2 nov. 2023.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e2142202020, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2023.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **A formação de professores de ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHAMBAL, L. A.; BUENO, J. G. S.. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 225–239, maio 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200006>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JRBKGwPRhkwYGtHDpB6pbL/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

CECHIN, M. R. **Estudo comparativo entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as universidades de tecnologia da França**. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2019. Disponível em:
https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4041/10/PG_PPGECT_D_Cechin%20C%20Marizete%20Righi_2019.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

CIGALES, M.; OLIVEIRA, A. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. **Revista Brasileira de História da**

Educação, Maringá, v. 20, p. e099, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e099>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/f4sjCDGxMgqpdhLDrSWvQ6z/?lang=pt#>. Acesso em: 5 nov. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Relatório de Gestão PIBID**: 2009-2013. Brasília: CAPES, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital nº 2/2020**. Processo nº 23038.018672/2019-68. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 607-624, jul./set. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v39n03/v39n03a04.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

DIAS, M. Á. de L. E.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453–463, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/d9HGdRRLGXLWK8Xr8rk7pxL/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

E01. **Entrevista I**. [dez. 2022]. Entrevistador: Adriane Dall' Acqua de Oliveira, Ponta Grossa Paraná, 2022. 1 arquivo.m4a (00:36:42): A entrevista na íntegra, encontra-se transcrita no Apêndice A desta tese, 2023.

E02. **Entrevista II**. [dez. 2022]. Entrevistador: Adriane Dall' Acqua de Oliveira, Ponta Grossa Paraná, 2022. 1 arquivo.m4a (00:18:59): A entrevista na íntegra, encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese, 2023.

E03. **Entrevista III**. [dez. 2022]. Entrevistador: Adriane Dall' Acqua de Oliveira, Ponta Grossa Paraná, 2022. 1 arquivo.m4a (00:32:50): A entrevista na íntegra, encontra-se transcrita no Apêndice C desta tese, 2023.

E04. **Entrevista IV**. [dez. 2022]. Entrevistador: Adriane Dall' Acqua de Oliveira, Ponta Grossa Paraná, 2022. 1 arquivo.m4a (00:19:06): A entrevista na íntegra, encontra-se transcrita no Apêndice D desta tese, 2023.

E05. **Entrevista V**. [dez. 2022]. Entrevistador: Adriane Dall' Acqua de Oliveira, Ponta Grossa Paraná, 2022. 1 arquivo.m4a (00:35:42): A entrevista na íntegra, encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese, 2023.

E06. **Entrevista VI.** [dez. 2022]. Entrevistador: Adriane Dall' Acqua de Oliveira, Ponta Grossa Paraná, 2022. 1 arquivo.m4a (00:22:47): A entrevista na íntegra, encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese, 2023.

E07. **Entrevista VII.** [dez. 2022]. Entrevistador: Adriane Dall' Acqua de Oliveira, Ponta Grossa Paraná, 2022. 1 arquivo.m4a (00:21:42): A entrevista na íntegra, encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese, 2023.

E08. **Entrevista VIII.** [jan. 2023]. Entrevistador: Adriane Dall' Acqua de Oliveira, Ponta Grossa Paraná, 2023. 1 arquivo.m4a (00:26:50): A entrevista na íntegra, encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese, 2023.

FARIAS, D. C. C.; BATISTA NETO, J. A relação teoria-prática na formação inicial docente: concepções de estudantes e egressos de um curso de licenciatura. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v.4, i.1, n. 8, p. 531-558, 2022. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.531-558>. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/461/466>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FERNÁNDEZ, A. H.; CAMARGO, C. de B. SEM model for technological, ecological and inclusive teacher training in times of pandemic. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. e33640, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33640>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/BPZmSftKRkbgLV7Mq7YFfzJ/?lang=en#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FONSECA-JANES, C. R. X.; SILVA JÚNIOR, C. A. da; OLIVEIRA, A. A. S. de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v. 18, n. 55, p. 985–1008, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BNtQ86GcVvhYChp4VSYbbXs/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, ed. 39, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio, Paz e Terra, 1986.

FREITAS, A. L. S. de. Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 2017, p. 25-39, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6891>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6891>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 2022.

FURLAN, E. G. M. *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 416–438, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

GARCIA, R. C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, C. R. de *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Educação Especial** - diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARCÍA-BARRERA, A. Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 721–742, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yfmMtbLhDPPSDmNHhqtbnF/?lang=es#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GESSER, M.; MARTINS, R. M. Contributions of a teacher training program to inclusive education. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 29, p. e2907, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2907>. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/v9K5FDJHtP3wcVN78KPmVBb/?lang=en#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

GHEDINI, S. G.; POKER, R. B.; NÓBREGA, L. R. PIBID e formação inicial dos professores na perspectiva educacional inclusiva. In: SCHÄFFER, A. M. de M. **Experiências docentes: projetos formativos no PIBID e Residência Pedagógica**. São Paulo: Editora Unesp; Engenheiro Coelho: Unaspres, 2023. p. 71-82. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/398/3947/7172. Acesso em: 5 nov. 2023.

GIANOTTO, D. E. P; DINIZ, R. E. da S. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/m8BHLB9MbcB5zYhxKsVvcsk/#>. Acesso em: 5 nov. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 202257203, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257203>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMDTyHstDmRTxJs/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

INGLES, M. A. et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 461–478, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rpjjNBjNCGs9XgDndrvKczk/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 2 nov. 2023.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Tensões entre conhecimentos comuns e específicos no processo de escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 61 - 80, maio/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816312015061>. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015061/pdf_76. Acesso em: 2 nov. 2023.

JESUS, S. N. de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>. Acesso em: 2 nov. 2023.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207–224, maio 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

LOPES, J. C. *et al.* Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 607–623, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016144743>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sc7Lgm83PHdhNPZTvYGLXsg/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

LUCCA, J. G. de; BAZON, F. V. M.; LOZANO, D. A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 340-356, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n49.p340-356>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7747>. Acesso em: 5 nov. 2023.

LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 50, p. 123-142, mar. 2017. DOI:

<https://doi.org/10.18800/educacion.201701.007>. Disponível em:

<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X35883>. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902070/313158902070.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 31, p. e3109, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3109>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/496fJLkyQMRdkMLLmxtXD6d/?lang=en#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MARTINS, G. D. F.; ABREU, G. V. S. D.; ROZEK, M. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e218615, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0102-4698218615>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/hC5ddRwNXCTH4VbXQKcjM7y/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MELLA, E. R. *et al.* Emotion and exclusion: key ideas from vygotsky to review our role in a school with a cultural diversity setting. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 169–184, abr. 2017. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200002>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXmsYRtKk4mWSd9fWxbqbNP/?lang=en#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MENDONÇA, F. L. de R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508–526, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143274>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/mGYtNh3BmPYLMvqJq6BWCtw/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MIRANDA, F. D. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e prática em educação inclusiva**, Manaus, v. 2 n. 3, p. 11-23, jan./jun. 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>.

Acesso em: 1 nov. 2023.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2007.

MORIÑA, A.; CARBALLO, R. Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. **Psicología Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. spe, p. 87–95, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/njQmCqhRBcMgfh3JyDLBkXd/?lang=es#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MORIÑA, A.; CARBALLO, R. Universidad Y Educación Inclusiva: Recomendaciones Desde La Voz De Estudiantes Españoles Con Discapacidad. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. e214662, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.214662>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8FfyvMsGG6KPYgLfMz7w4k/?lang=es#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança**: adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990)**: aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 5 nov. 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

NVIVO. Introdução – Organização. 27 mar. 2023. Disponível em: <https://support.qsrinternational.com/s/article/NV14Win-Content-tutorials-pt-tutorial-02-organize>. Acesso em: 5 nov. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343–360, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmqgjHytrDCKvf/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de. A formação de professores para educação inclusiva no portal do professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 829–846, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017160562>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DXzD6Cg555MBqNCssGxkhKL/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: Omote, S. *et al.* (eds.). **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. Alcalá de Henares, Espana: Servicio de Publicaciones de UAH, 2014. p. 149-178.

PALMEIRÃO, C.; ALVES, J. M. Introdução. In: PALMEIRÃO, C.; ALVES, J. M. (orgs.). **Construir a autonomia e a flexibilização curricular**: os desafios da escola e dos professores. Porto: Universidade Católica Editora, 2017. p. 4-6. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25161/1/9789898835321.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144242>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2023.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2023.

PEREIRA, L. de L. S. *et al.* Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 473–491, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150020013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/LHKHSdc9BS87gQn8dDKgkYG/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Experiências de desenvolvimento profissional docente no ensino superior. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 245-267.

QUEIROZ, J. G. B. de A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 233–248, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 1 nov. 2023.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. de S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 123–134, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tWQTqQrn7MzG3SFDB4v6zpP/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, M. A, dos; PAULA, E. M. A. T. de; FASCINA, D. L. M. Diálogos sobre educação inclusiva, políticas públicas e formação de professores: uma articulação existente, permanente e fundamental. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 15, n.

34, p. 161-177, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36556/eol.v15i34.701>. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/701/288>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980. p. 15-29.

SILVA NETO, A. de O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SILVA, R. R. da. Disciplina escolar e a gestão da sala de aula no campo educacional brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646473>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-46473.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SILVEIRA, A. M. da; SILVA, H. B. da; MAFRA, J. da S. Educação inclusiva no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 18, n. 33, p. 126-133, 2019. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1783>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B.. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 283–295, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q6kQMH3SXj7pPrjYPSRtQf/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SOUZA, N. C. A. T. de; TESTI, B. M. O PIBD no contexto das políticas de formação inicial: um novo olhar para o processo de iniciação à docência. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6 n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.26779>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/26779>. Acesso em: 5 nov. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 527–542, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994. Disponível em:

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 1 nov. 2023.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Campus Ponta Grossa. Diretoria de Graduação e Educação Profissional (Dirgrad). **Edital nº 12/2020 - DIRGRAD-PG**. Seleção de estudantes para o cadastro de reserva do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1745391&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 5 nov. 2023.

VERASZTO, E. V. *et al.* Evaluation of concepts regarding the construction of scientific knowledge by the congenitally blind: an approach using the Correspondence Analysis method. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 837–857, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5zkYtnzSyL7SXxRpdQCVWWB/?lang=en#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

VILELA, M. V. F. O contexto atual do PIBID e suas contribuições para a formação docente no IFMT. In: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (orgs.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática, Saberes docentes e Formação**. v. 1. Cuiabá: EduFMT, 2019.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781–794, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000300016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/qc7qBX6QPzHvBvPKpr5pJ5w/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, e217841, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Entrevista 1 – E01 (E01, 2022)

- Entrevista I – E1 (E1, 2022)

Entrevistado e entrevistador: E1 e Adriane Dall' Acqua de Oliveira

Local e data: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 12/12/2022

Arquivo e tempo: 1 arquivo.mp4, de 00:36:42 horas

P – Então, estou te convidando pra responder o meu questionário, minha entrevista pra tese do doutorado. Então gostaria que você se apresentasse, comentasse, que ano que você está? E que ano que você trabalhou no PIBID.

E1 - Bom, beleza então. Bom, então meu nome é [...], eu tenho vinte e três anos, eu já estou no oitavo período de biologia, né? Licenciatura em ciências biológicas na UTFPR e participei do PIBID então nos anos aí de dois mil e vinte. Aí depois de um ano e meio até dois mil e vinte e um dois mil e até fevereiro de dois mil e vinte e um no caso, né? A gente ingressou no final do ano de dois mil e vinte, se não me engano, não me lembro das datas certinhas. Outubro de dois mil e vinte. Enfim, e tô pro final do curso já, né? Tô no oitavo período e teoricamente já me formo aí no próximo semestre, né? Só tá focando no TCC, então já tem uma caminhada aí longa no dentro do curso de licenciatura.

P - Então eu vou começar aqui com as perguntas pra você. Suas experiências pessoais fora da educação formal ajudaram sua prática no PIBID? Se sim, por favor relate quais seriam essas experiências e como que contribuíram para a sua formação

E1 - Certo. É, basicamente então eu tenho que considerar tipo desde antigamente até chegar ali o dia do PIBID, né? Basicamente. Em espaço não formais, né? Bom, certo, é:: eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou de muita, muito conteúdo de divulgação científica, né? Então de pequenininho assim eu gostava de materiais didáticos assim, alguns livrinhos, coisas de mais de criança mesmo, ficção científica e ali mais ou menos com uns doze anos de idade aproximadamente eu assistia muita coisa no YouTube, né? Com alguns cientistas que faziam divulgação científica. Dentre eles eu posso destacar dois que eu gosto, gostava mais, até hoje gosto, que são o

Átila, né? O biólogo é:: ele é biólogo, pesquisador, ele faz divulgação científica, ele começou na Ardologia, é um canal no YouTube e é uma pessoa super qualificada, né? E dali eu já comecei a filtrar, por exemplo, coisas que eram vídeos aleatórias e vídeos realmente de cunho científico assim, né? E o outro era o Pirula também que ele faz um trabalho muito legal com paleontologia. O Átila é de assuntos mais gerais da ciência e o Pirula é muito com paleontologia e basicamente assim observando o que eles falavam, a forma que eles falavam, ele sempre tinha algum alguma coisa mais lúdica, alguma animação ou enfim informações visuais assim, audiovisuais mesmo e eu comecei a me interessar muito, foi um dos motivos também que eu ingressei na biologia. Então vamos dizer assim, que os espaços não formais de educação, por exemplo, na parte digital foi uma coisa que me influenciou muito a ser professor. Eu já gostava muito de ciências, sempre gostei. Gostaria de trabalhar de alguma coisa com ciência, mas a parte da comunicação, da divulgação científica me chamou muita atenção, né? Isso, quando eu tinha lá doze anos de idade, né? E então eu posso dizer, vamos dizer assim, que eu via coisas de audiovisual da internet, por exemplo, que era uma pessoa, era filho único e tudo mais, né? Até então, eu ficava muito assim no computador e isso foi o que me chamava mais atenção, que provavelmente me influenciou muito daí pra frente, né? Essas coisas de astronomia, enfim, coisas diversas da ciência moderna que me chamaram atenção, né? E eu posso dizer que toda essa bagagem que eu carreguei desde também dentro da escola, mas também fora da escola, que eu acho que foi onde eu aprendi muita coisa significativa, que eu consegui depois aplicar por exemplo na minha profissão, foi na, nesse espaço digital e de certa forma até o PIBID muita coisa ali do que eu consegui aplicar com os alunos. Claro que a gente partia de alguma coisa audiovisual e depois buscava algum referencial, alguma coisa assim pra gente poder embasar melhor, né? E também ir colocando um pouco de personalidade ali dentro do negócio. Então, se o espaço não for mais, eu diria que foi o digital.

P - E na escola, assim, você lembra de alguém, alguma situação, algum professor também que possa ter contribuído pra essa tua carreira de professor?

E1 - Com certeza, professora Tatiane, minha professora, inclusive ela era professora de ciências, né? Ela é bióloga, na época eu não sabia, né? A gente é pequeno, a gente não entende muito a diferença entre ciências. Enfim, mas ela era minha

professora de ciências e no ensino médio era minha professora de química e biologia. E assim, eu sempre de novo, né? Gostava muito da do tema, né? Da, das ciências biológicas e enfim, naturais, no geral e ela era uma professora muito boa assim. Ela era uma professora muito presente ela trazia muitas coisas diferentes pra dentro de sala de aula, temas interessantes, tipo, debates, ela gostava de fazer bastante debate, então, ah, vamos falar sobre mudanças climáticas. Então ela sempre tentava trazer um, um debate, uma coisa assim, né? Um argumento contra, outro a favor sempre pra trazer bastante debate pra dentro da sala de aula, isso eu achava muito legal. Foi uma (+) ela foi uma das professoras responsáveis assim, eu acredito por fazer eu treinar muito essa parte da oratória, né? Então ela gostava muito do que a gente apresentasse sempre. Não era uma aula que simplesmente ela chegava, falava um monte de coisa, né? Apesar que tinha um momento, né? A gente sabe que tem momentos assim, mas que ela sempre fazia a gente participar muito da aula, falando, enfim. Enfim, se vamos dizer assim, colocar na tapa cara mesmo pra gente poder falar e desenvolver essa parte de comunicação. E aí nas apresentações de ciências eu gostava muito. Porque além de eu ir tipo (+) eu achava que eu ia bem, a professora sempre me elogiava. Eu falei assim: 'pô eu gosto de ciências, eu explico bem, vamos dizer assim, né? Cabecinha de criança, né? mais simplista, mas pô, eu gosto de ciências, eu explico bem e pode ser que eu goste de ser professor, entende?' Eu sei que a profissão não é só isso, né? Depois a gente aprende que é muito mais que isso, mas ela foi uma das que mais me instigou pra chegar até onde eu tô hoje, assim, vamos dizer assim é uma professora de biologia também.

P - Então vamos lá, número dois. Quais as experiências ou saberes que você tinha de sua vida escolar anterior ao ensino superior que te ajudaram durante a atuação com alunos da educação especial especificamente agora durante o PIBID?

E1 - Certo, antes da universidade eu sabia muito pouco, né? Na minha vida (+) eu sou do interior de São Paulo, né? Não sou aqui do Paraná, então sou do interior de São Paulo. Na época eu já mudei várias vezes de escola e uma coisa que é interessante, né? Eu mesmo morando em aproximadamente cinco cidades diferentes, né? Eu sempre estudei dentro da rede SESI, ou seja, uma escola particular. E mesmo mudando várias vezes de escola eu nunca tive contato com pessoas com algum tipo

de deficiência, enfim. Então, na minha turma, mesmo eu tendo várias turmas diferentes, eu nunca presenciei alguns casos assim, né? Pelo menos não era diagnosticado ou eu não me lembro de perceber, certo? Eu e mesmo depois assim no ensino fundamental dois e no ensino médio realmente não tinha, né? Que a gente já entende melhor um pouco sim, né? Então do ensino fundamental dois e o ensino médio eu fiz totalmente em Tatuí, então eu fiquei um período maior de tempo lá e lá não tinha nenhuma aluna especial assim, né? Não me lembro de ter alunos especiais dentro da minha turma pra enfim, né? Como a professora lidava assim não, não tive nenhum tipo de experiência com isso pelo menos até então. E nem casos de família assim, realmente eu fui bem cru assim, nunca foi falado dentro de escola pra mim pelo menos. Então pra mim realmente eu nunca tinha tido uma experiência até em entrar na universidade. Eu começar dentro do curso de licenciatura, começar a pensar nesse tipo de coisa. Então bem cru assim, né? Não tive nenhum tipo de contato.

P - Então vamos lá. Número três. Você considera que a formação proporcionada pela graduação foi suficiente na instrumentalização para o trabalho com os alunos da educação especial? Justifique.

E1 - Certo. É:: é difícil a gente falar, né? Então como eu puxando um pouco da:: da pergunta três ou quatro, desculpa, não lembro como. Dois. Puxando um pouco da:: da pergunta dois, eu realmente não tive nenhum tipo de contato com isso, né? O que foi até culminou um pouco com a questão da minha vida pessoal, então a esses essas matérias, né? Por exemplo, de educação inclusiva, mesmo Libras , eu tive um contato na universidade e a partir da universidade eu comecei a explorar mais esse tipo de coisa, né? E assim eu acho que pra mim como eu já era cru e eu tive um pouco de contato isso me ajudou muito, né? Então provavelmente hoje em dia eu tenho um pouco mais de segurança pra chegar e saber lidar com, com esse tipo de (+) de alunos, enfim. Porém, é difícil a gente bater o martelo assim, né? Eu acho que mesmo as outras coisas dentro da graduação é muito difícil da gente falar que elas são suficiente eu acho que tá no caminho, tá? Tem bastante coisa legal, é debatido muita coisa interessante, porém eu acho que falta um pouco mais de prática, a gente vê muito na teoria, mas a prática realmente é uma coisa que pelo menos dentro da grade, né? Eu não sei como isso poderia ser implementado, mas o PIBID de longe foi mais uma coisa que ajudou eu a provavelmente aprender mais, né? Claro que a gente não

chega no final, mas eu já tenho muito mais segurança pra lidar com esse tipo de coisa que eu teria se eu tivesse só a graduação. É suficiente, mas falta prática, sabe?

P – É, deixa eu até só pra eu entender, né? Ali então, vocês têm a disciplina de Libras , trabalharia com a linguagem universal dos sinais e daí tem mais alguma específica então ou não?

E1 - Tem educação inclusiva que é uma optativa, né? Mas dentro do curso de licenciatura da UTFPR a gente tem educação inclusiva e lá eles vão trabalhar por exemplo um espaço de escola então, comprometimentos de vários tipos. Geralmente eles pelo menos o nosso professor ele trabalhou mais com comprometimentos físicos, mas também fez a gente observar em volta. Então o ambiente também ser um aliado às vezes com um aluno de certa forma, mas assim, nunca entramos, por exemplo, ah (+) alguma síndrome, alguma coisa assim, mais aprofundada de ordem cognitiva, tá? É:: pelo menos é algo que eu me lembro, tá? Foi minha experiência pode ser que outros alunos tenham tido tenham tido outro tipo de, de estudo. Enfim, né? Isso foi a minha experiência não me lembro tanto dessa parte, né? O que me ajudou mais mesmo foi o PIBID, então eu diria que pra mim não foi tão suficiente assim. Eu precisei recorrer a outros recursos do que ficar somente ali na nas matérias, vamos dizer assim, né? Então. Eu acho que principalmente porque daí o foco, né? Do que apareceu pra nós ali situação foi uma, um autismo, né? Uma coisa que de repente não mesmo nas disciplinas talvez elas não conseguem dar conta mesmo, né?

P - Então tá, vamos pra número quatro. Quando você planejou suas atividades e as aplicou, você utilizou o programas livros didáticos, artigos, textos didáticos pra planejamento dessas aulas ou dessas atividades? Se sim, quais as principais colaborações esses materiais didáticos te trouxeram para as para as aulas no PIBID com esses alunos, né? E se não, qual o motivo?

E1 - Bom, eu me lembro que na época que a gente montou as aulas, né? Eu fui o primeiro aluno a ter o contato com, com uma das alunas, né? Então foi uma coisa completamente nova assim, né? Eu me lembro muito de, de acompanhar ela a distância, digamos assim, nas aulas até a gente chegar a fazer o::, as::, o (+) separado e tudo mais. Mas assim, eu tinha, eu fazia parte, faço parte até hoje, na verdade, dum,

duma equipe de extensão dentro da universidade e lá a gente estava acostumado a pegar, a pegar vários temas e lidar com o público externo, né? De várias idades. Então desde crianças mais novas assim de seis, sete anos, até por exemplo o público externo adulto e com vários tipos diferentes de formação. Então eu usei mais dessa bagagem específica, né? Não, não especificamente de (+) como é que eu posso dizer? (+) De educação especial mesmo, né? O que eu fiz foi simplificar, né? De forma que eu achava que ela ia entender ali pelo que eu tinha observado, né? Então ela utilizava muito de referência da família. Então eu tentava trazer coisas bonitinhas e tudo que eu ia falar era dentro do universo dela, que era por exemplo da mãe, do pai, enfim, do colegas de sala e por exemplo com o primeiro tema que eu fui trabalhar foi a origem da vida, né? Então eu tentava trazer imagens assim que poderiam impressionar assim, por exemplo, 'ah o planeta é algo dinâmico', eu colocava por exemplo dinossauros e tudo mais e foi uma coisa significativa pra ela, que ela depois ficou entretida, ela comentava que tinha visto os dinossauros. Então, a história assim da vida eu tentei colocar coisas que eu acho que são mais memoráveis, né? Explorando muito essa, essa parte visual, né? Não adiantava você colocar textos, enfim, né? Isso no caso de uma aluna e aí do outro aluno também e de outros alunos que eram aí do segundo ano do médio a gente utilizava mais essa questão de o universo que ele gostava, que era de heróis, de ficção. Então tudo que a gente tentava trazer de, de conteúdo era baseado neles especificamente, né? Era por exemplo, uma receita mais geral assim, claro que a gente utilizava mais recursos visuais, que a gente sabe que chama mais atenção, tem que lembrar também que era tudo via online, então era um pouco mais difícil de prender atenção, é uma dinâmica diferente do que seria presencialmente, eu acredito, né? Então meio que eu utilizei muito desse, dessa experiência que eu tive durante o projeto de extensão. É (+) a gente utilizou alguns recursos digitais também o World Wall, enfim, algum deles pra auxiliar, né? Mas eu, né? Eu, [...], eu utilizei mais um pouco dessa experiência, acabei não explorando tantos materiais quanto eu deveria, enfim, né? Na época foi mais isso mesmo. Mas a experiência da extensão também era remota, a experiência que eu tive na extensão até naquela época era cem por cento remota. Tem que lembrar que era dois mil e vinte. Estava tipo todo mundo em casa basicamente. Então a experiência que eu tive também era remota. Então utilizava, por exemplo, recursos visuais, animação, coisinhas, figuras mexendo, enfim, justamente pra tentar instigar os alunos da extensão na época pro tema que eu queria, né? E aí com a [...] eu explorei dessa,

desse mecanismo, né? Juntamente aí com os outros colegas. Aí cada um foi fazendo algo mais prático, mas eu especificamente explorava mais o visual mesmo, o audiovisual. Vamos dizer assim.

P - Deixa eu até fazer um adendo aqui. Você percebeu assim uma diferença da facilidade que esses alunos tinham de aprender no online, pra esses nossos alunos no PIBID aprenderem no online? Se sentiu assim que dava uma diferença, que você teve que fazer muito mais coisas pra eles fixarem, pra eles prestarem atenção e tudo?

E1 - É, então, uma coisa que é difícil às vezes, por exemplo, quando a gente fala de projeto de (+) pelo menos nos moldes que estavam dentro lá da (+) né? Que é o projeto que eu faço parte. Era (+) a gente tinha um acompanhamento ali, às vezes de duas, três aulas com os alunos, né? Então a gente tinha vestígios de talvez o aluno aprendeu e tudo mais, né? Os alunos eles participavam muito, né? Então eu acredito que os alunos que tavam dentro do projeto de extensão eles acabaram entendendo de forma um pouco mais fácil com a (+), por exemplo, os alunos ali do PIBID, como a gente tinha um acompanhamento muito mais longo e muito mais periódico, a gente eventualmente conseguiu identificar, né? O que ele tinha memorizado, pra onde o pensamento dele tava indo. Então, vamos dizer assim, que a resolução dos dados, a gente tinha muito mais, né? Pra eu bater o martelo e falar assim, 'ah, tudo bem, ela identificou isso aqui, ela aprendeu isso, isso aqui talvez ela compreendeu dessa forma, enfim, né?' Faltou aqui talvez, eu, putz, né? Claro que a gente tem que pensar também que são públicos diferentes, né? Então os moldes são diferentes, uma aula de cinquenta minutos toda semana com o aluno diferente do que a gente vai com uma escola que já tem o intuito de fazer um projeto desse, geralmente os alunos que tão no projeto, eles já têm essa, esse interesse, essa, já tão acostumadas às vezes com fazer projetos extraclasse, então. Acho que são públicos muito diferentes, mas é claro, né? É ali o grande desafio mesmo, no PIBID, né? Com esses alunos era realmente passar o conceito de uma forma que realmente fosse útil pra eles, então eu acho que tem muito disso também, né? Até onde a gente vai, tipo assim, a palavra tipo a célula e tudo mais, né? A gente tem que trazer um pouco pra realidade dele, né? Tem que dizer um pouco não, tem que trazer pra realidade dele pra que seja compreensível. Então o desafio era essa transposição, né? De pegar um conceito geral e passar ali

pra realidade daquele aluno que a gente via numa telinha de computador, né? Então, mas sim, com certeza do PIBID foi mais difícil de (+) foi mais gasto de energia pra gente conseguir trabalhar, né? Com certeza, né? No sentido de:: de pensar em, em coisas pra se falar, como falar, qual imagem mostrar, né? Tem dias que eles estavam bem, que eles tavam aptos a parar ali pra ouvir, tinha dias que não, então todas essas inconstâncias assim realmente foram mais difíceis, né? Esses são os desafios assim que eu percebi diferentemente da extensão pra esse público do PIBID especificamente, esses alunos do PIBID, tá?

P - Então assim, a partir das experiências anteriores ao PIBID que você teve como professor, ou durante o curso de licenciatura os saberes que você achou que facilitou o processo tem sido aprendizagem na sala de aula durante essa experiência com os alunos da educação especial.

E1 - É, eu acho que eu acho que foi o justamente a extensão, né? Durante meu, meu histórico escolar assim eu não tive tanto contato com colegas que eventualmente tivessem uma dificuldade de ordem desse tipo de dificuldade de entendimento, que, afinal convivi com, com alunos assim, então meu primeiro contato foi na universidade então bagagem que eu tive pra conseguir trabalhar muito bem com o PIBID assim, né? Pelo menos na minha opinião foi justamente o projeto, projeto de extensão da, da universidade mesmo. Foi o que mais me ajudou assim, né? Justamente porque era lidar com o público em geral. Então adultos, crianças, né? E aí o PIBID foi mais um público diferente que eu tive contato também. Então, com certeza eu me senti muito mais confiante em trabalhar com públicos diversos por causa dessa extensão. E talvez ali também, né? Não sei se teve alguma, alguma diferença, né? uma dela, um deles, né? Um desses alunos não era alfabetizado, né? E o outro era. Então no caso dela a gente teve que pensar, né?

P - Vocês tiveram que pensar em algumas alternativas bem diferentes pelo fato dela nem alfabetizada não ser?

E1 - Sim, exatamente. É, tanto que, por exemplo, a lógica é, a lógica, pelo menos quando eu estava montando as aulas, né? Por exemplo, com, com os alunos ainda que sabiam ler até colocava umas palavras chave bem grandes assim, né? Sem muito

texto, né? Isso não é legal, nem pra, por exemplo, nem pra nenhum aluno, mas especialmente pra eles ali que tem que ser algo mais chamativo ali justamente pelos moldes do, do online e tudo mais. A gente colocava uma palavra-chave assim importante, né? Pelo menos eu quando montava. E, por exemplo, com a outra aluna que não era alfabetizada realmente era só mesmo imagens, aí eu puxava uma seta fazia um desenho alguma coisa assim que desse a ideia e o sentido do conceito, né? Então eu lembro quando a gente trabalhou, por exemplo, com a questão da origem da vida, eu colocava lá um oceano, daí eu colocava algumas coisinhas assim, né? Pra representar aquelas moléculas simples, para diferenciação da vida. Então, conceitos até que complexos no desenho ficava bonitinho. Então pra ela entender que foi formando a célula, daí depois a célula surgindo outras, né? E aí a evolução da vida que eu falei lá que eu coloquei por exemplo dinossauro, né? Depois, por exemplo, os mamutes, né? Enfim, essa evolução da vida, né? E desde a origem até o final, assim, ela lembrava, né? Ela lembrava lá da terra, pegando fogo, né? Que era aquela iniciativa e que sem nenhum texto então ela foi (+) foi interessante de ver, né? Porque ela estava pensando sobre a origem da vida, estava lembrando que 'nossa antigamente a Terra era um monte de lava'. Mas, né? Só com imagens, né? E a gente falando. Buscar de novo, né? Uma referência do cotidiano dela, que era a família. Então, pensava assim, ó, antes, antes da sua vovó nascer, antes da sua mãe nascer, por exemplo, né? E pra ela entender, isso é antes de mim, isso é antigamente, né? Se eu chegasse e falasse assim quatro bilhões de anos atrás ou quatro bilhões de anos, né? Não, atrás não. Não faria tanto sentido. Então sempre era buscando alguma referência ali dela, né? E sem texto, né? Com imagens e chamando a atenção dela de alguma forma ali, né? Era isso. (+) Foi diferente a forma de trabalhar assim.

P - Tá. Agora às seis. Faça uma avaliação geral da sua experiência com o PIBID, destacando os desafios, as facilidades, as dificuldades encontradas durante essa experiência do PIBID junto com os alunos da educação especial. E se possível, até poder comentar a o momento que você teve presencial.

E1 - Certo. É, assim o que eu tenho mais dor no coração, vamos dizer assim do PIBID é que ele não aconteceu de forma presencial, né? Da pandemia. Então pontos negativos foi pandemia, nem assim de longe, né? Não, mas tem os pontos positivos que a gente trabalhou, né? Com coisas e de formas que eu acho que são valiosas,

né? Que a gente pode precisar novamente, né? Então a experiência que eu tive online ela também foi valiosa, né? Com certeza. Acho que toda experiência é valiosa de alguma forma. Mas o PIBID em si foi muito significativo pra mim, né? Um amadurecimento de muita coisa, né? Primeiramente, como eu falei pra você, eu sempre estudei em escola particular, então eu tive contato com escola pública, né? De fato, assim, de ver o que eu tive nos alunos de ter essa visão mais sistemática de professor acompanhando mesmo o cotidiano da professora, né? Do seu, seu cotidiano com vários alunos, né? Mesmo de ensino fundamental e depois do ensino médio também. Tudo isso só abre a nossa cabeça, né? No sentido de pensar na vida, no cotidiano dos alunos. Isso foi o mais significativo pra mim. Eu, de certa forma pra mim, pelo menos eu acredito que eu tenho uma facilidade pra conseguir assimilar os conteúdos e passar pros alunos de uma forma relativamente didática, pra mim o valioso mesmo foi acompanhar esse cotidiano dos alunos, né? Que não vale, não é só didática, não é só conceito, não é só é a parte humana ali, né? Então e ainda mais na pandemia que era uma época complicada. Então o PIBID de longe foi eu abrir minha cabeça pra enxergar todos esses pontos, né? Ou pelo menos tentar ter e ser mais sistemático pra conseguir identificar essas coisas. E aí olhando pra questão dos alunos especiais, é muito importante pra gente conseguir identificar, então a gente vai tá exposto, né? Nós como os professores, futuros professores toda sala vai ter, né? Toda sala vão ter os que são diagnosticados que a gente já vai ter ideia, né? Com papéis, enfim, mas vão ter os que não vão estar diagnosticados também, então a gente poder identificar e, mais do que isso, poder identificar e ajudar fazer alguma coisa, é essencial e eu acho que o PIBID foi valiosíssimo pra eu não estar tão cru assim, né? Que claro, de novo, a gente não aprende tudo, a gente está longe de chegar a um ponto que a gente vai ficar parado e falar 'nossa agora eu sei', mas com certeza isso dá muito mais segurança e tipo certamente mais uma proatividade de tentar buscar recursos, né? De como ajudar esses alunos e certamente eu tenho uma bagagem hoje pra conseguir trabalhar de alguma forma, certo? Acho que era essa pergunta, né?

P - Isso. Eu até só ia perguntar assim se você chegou a perceber que por mais que eles tivessem, no caso os dois tivessem autismo, como é um espectro autista, se era uma diferença trabalhar um com um e com o outro. Principalmente por um ser alfabetizado e outro não. Mas você chegou em algum

momento perceber que algumas técnicas, algumas atividades funcionavam pra um, mas não davam tão certo pro outro, naquele momento? Você acredita assim que foi significativo, teve algum momento que você viu que realmente deu pra perceber que eles conseguiram, não conseguiram?

E1 - No geral assim eu acredito muito que sim, que foi bem legal porque ligou com os conteúdos, né? Eles de certa forma tem uma sequência lógica. Por exemplo, um colega meu tinha trabalhado, por exemplo, uma aula atrás com um determinado conteúdo. Daí às vezes eu tava falando de alguma coisa e aí o aluno, né, aluno, no caso, falava alguma coisa da aula anterior. Então, isso era um bom representativo de que realmente se construindo um pensamento ali sobre aquilo que a gente tava falando. Então, acredito muito que sim, foi muito significativo. Acho que muitas coisas, claro, coisas assim que eventualmente que eu gostava mais trazer assim. Mas eu vi que não ia. Por exemplo, mas eu acho que sim, eles conseguiram pegar muita coisa assim muito, muito bem inclusive. Assim coisas que eu realmente até a gente pensa assim 'pô isso aqui acho que não vai, não vai pra frente'. Às vezes isso era o que mais marcava eles e aí outras coisas que a gente se dedicava pra caramba não ia, né? Então é isso. Era normal assim de acontecer, pelo menos pra mim.

P – **la perguntar, porque no caso de um deles vocês chegam a conhecer presencialmente, você sentiu assim alguma diferença assim no dia que você foi presencial?**

E1 - Bom, o contato presencial por isso foi incrível sim, né? Conheci Dois deles, né? Não consegui, não cheguei a conhecer uma outra aluna, mas foi assim o carinho que eles tinham já, né? Tipo deles verem a gente na telinha então eu abraçava tudo mais foi a parte humana né? Novamente é a parte que mais importa assim eu acho, né? O carinho que ele teve, o cuidado e tudo mais e enfim, e aí a forma que a gente teve de trabalhar, né? Que era mais aquele contato presencial ali, então mesmo ali, mesmo ali na sala de recurso eu acabei mostrando pra eles no computador mesmo, né? Mas a gente sentou ali um do lado do outro e a gente começou a falar. Sobre dinossauros ainda, inclusive. Foi bem legal assim. E eu tentava sempre, né? Por mais que não estivesse ali no material, que eu já tinha do material de extensão, eu sempre tentava puxar pra coisas que eu lembrava que ele gostava, né? E uma coisa que é muito

importante também pra gente poder identificar se eles estão aprendendo ou não era uma coisa que sempre acontecia da gente deixar eles se expressarem de alguma forma por exemplo, né? Muitos dos alunos, dos meninos ali, eles gostavam de cantar, de desenhar, então eles sempre participavam da aula de alguma forma e isso era muito legal, porque eles sentiam à vontade pra mostrar o que eles gostavam, né? Por exemplo, um dos alunos gostava muito de cantar, então eles chegavam no final da aula, ele cantava pra todo mundo, né? E nós, os pibidianos, eles eram os colegas da sala, então eu acho que ele se sentiam valorizados pelo conhecimento deles e mesmo, por exemplo, a outra aluna também que desenhava e a gente tipo 'nossa que legal, né?' Tinha até uma piada, né? Que eu desenho bem mal e aí ela falava que eu não ia passar de ano que o desenho era feio e o dela era bonito, né? Então ela caprichava colorir e tudo mais, e os desenhos sempre faziam bastante sentido com aquele tema da aula. Então nesses indícios de aprendizagem eu acho que com certeza eles aprenderam boa parte do que a gente foi passar assim. Vamos dizer assim, pra deixar um pouco mais numérico o negócio, eu diria que um aproveitamento aí de uns setenta por cento ou até mais assim, né? Pra muita coisa que a gente não enxerga. Então, isso é o que a gente vê, mas eu acredito que na cabecinha deles é um, é o pontinho do iceberg só, né? Então, até pelo fato dela fazer essa relação, né? Eu vou passar e você não, né? Ela, ela entende que é uma avaliação, ela entende que é um processo de ensino e que daí se ela caprichar mais do que você, né? Porque provavelmente pra ela que não era alfabetizada a forma que ela achou de se expressar e de conseguir fazer era por pela forma de desenho, né? Coisa parecida, né? E de se sentir valorizado, né? Eu acho que a parte mais importante também eles teriam um local de fala deles, pra que de novo, né? Assim como minha professora foi significativa pra mim, lá no começo, porque mostrou que eu talvez, ela fez eu descobrir uma coisa de mim mesmo, né? Então acho que pra eles também. E se eles conseguem se expressar dessa forma, pra eles eu acredito que deve ser significativo, né? Então pelos que a gente vê nos referenciais e tudo mais, né? Mas indo mais pra parte prática que a gente enxerga ali, eles se expressarem e falarem sobre, eu acho que é evidência maior assim que o trabalho foi bem feito assim. Pra mim, é claro. E é provavelmente, né?

P - Que esse tipo de trabalho deve ter contribuído bastante com a tua formação, a tua identidade profissional mesmo, né?

E1 - Com certeza, com certeza, é ver, por exemplo, o sorrisinho deles lá, ou por exemplo, os alunos abraçarem a gente, falar, 'ah, professor querido e tudo mais'. Com certeza tá no top cinco coisas da minha vida assim, que vão marcar, né? Marcam, é (+) o que dá aquele ânimo assim, né? Então acho até engraçado agora que eu tô fazendo estágio e tipo assim, às vezes a gente tá chateado e tal, a gente vai lá no aluno, os alunos faz uma palhaçada ou outra, pô, tipo, te dá uma vida assim, né? Então, com certeza experiências como PIBID também foi o que foi um dos primeiros contatos que eu tive com a minha escola como professor, né? E certamente ajudam na identificação mesmo que você falou, é o que a gente fala assim, é que o cara vê mesmo, tipo, 'pô, isso aqui é o que eu quero pra minha vida', ou tipo, 'ah, beleza, isso aqui, talvez não goste tanto'. No meu caso, felizmente, é o que eu gosto, é o que eu quero fazer, né. Então, com certeza. Realmente.

P - Então era isso [...], você quer relatar mais alguma coisa? Acha que comentou tudo?

E1 - Acho que sim, acho que basicamente falei bastante e também só agradecer também, né, profe? Que foi, né? Pelo caminho e tudo mais, com certeza não só os alunos ensinam muito pra gente, mas o professor que tá junto ali com a gente no PIBID, né? A direção da escola e o dia a dia ali com o professor mesmo, né? Então se eu a minha profissão hoje se eu sou mais completo também por causa de você também, por e tudo mais que ajudou a gente, enfim, em tudo assim, né? Que teve essa sacada de puxar a gente (+) proatividade, né? Então, acho que foi, foi muito legal assim.

P - É (+) porque ali tem um detalhe também que eu fiquei pensando, né? Porque eles tinham um professor assistente, né? Mas o professor assistente tinha que atender eles em todas as disciplinas, né? Então e de repente também fazendo meet separados, né? Então eu acho que por mais que tenha essa questão deles terem só esse professor, não conseguiria dar conta do que vocês conseguiram fazer com eles, né?

E1 - É, até porque é mais pessoas, mais cabeças pensando, mais cada um traz um pouquinho de si ali e algum vai dar certo, vamos dizer assim, né? Então Eu acho que é isso, né? Sempre cabeças a mais pensando e ajudando acho que sempre é mais, mais positivo, né? E muito disso também.

APÊNDICE B - Entrevista 2 – E02 (E02, 2022)

- Entrevista II – E2 (E2, 2022)

Entrevistado e entrevistador: E2 e Adriane Dall'acqua de Oliveira

Local e data: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 13/12/2022

Arquivo e tempo: 1 arquivo.mp4, de 00:18:59 horas

P- Então bom dia [...] Eu gostaria de agradecer, né? Tua participação pra responder minha entrevista que faz parte da minha tese do doutorado. Então eu queria que inicialmente você se apresentasse.

E2 - Então tá. Meu nome é [...], eu tenho vinte e cinco anos eu estudo ciências biológicas na UTFPR estou no oitavo período e eu fiz o PIBID em dois mil e vinte até dois mil e vinte e um vinte e dois março de dois mil e vinte e dois.

P- Então vamos lá. Número um. Suas experiências pessoais fora da educação formal ajudaram na sua prática no PIBID? Se sim, por favor relatem quais seriam essas experiências e como contribuíram para sua formação.

E2 – Então, pra ser bem sincera tinha duas coisas que eu sempre falava que eu nunca queria ser, uma delas era professora e outra delas era advogada. Então eu, que nem você falou, eu caí de paraquedas. A licenciatura (+) eu na verdade queria odonto, eu acabei passando em biologia na UEPG pelo PSS não fui, continuei tentando odonto, aí eu passei em biologia de novo pela pelo SISU, mas acho que em Santa Helena se não me engano, também não fui e quando eu passei em Ponta Grossa eu falei, não tem como fugir mais, vai ter que ser. A minha ideia inicial era fazer biologia e depois quando eu me formasse ir pra outra área dentro da biologia mesmo, mas não como professora. Eh (+). Então eu não:: eu não sei dizer exatamente as minhas experiências pessoais, elas contribuíram pra prática no PIBID porque como eu nunca quis ser professora eu entrei no curso não querendo ser professora. Então eu não:: não sei dizer se realmente alguma experiência anterior na minha vida eh (+) tenha contribuído pra isso. Porém eh:: eu não sei, de certa forma eu sempre soube que a área da biológica ou saúde era a área que eu queria ir. Então tipo quando eu, sei lá assisti a TV e passava algum programa de animais era o que mais me chamava atenção entendeu? Eh (+) mas experiência assim tipo com professores ou:: não sei dizer.

P - Tudo bem. Dois. Quais as experiências ou saberes que você tinha na sua vida escolar anterior ao ensino superior que te ajudaram durante a atuação como da educação especial durante o PIBID? Depois lá na atuação com os alunos da educação especial durante a tua formação, tipo ensino fundamental e médio se teve alguma experiência que você usou lá com eles que você achou que foi positivo.

E2 - A vida escolar anterior se diz quando você estava lá no ensino fundamental, no ensino médio, né?

P - Eh, na escola, lá tipo nas aulas de ciências e de biologia. Você teve alguma coisa que você fez durante essa trajetória tua lá experimentação, alguma coisa assim, alguma coisa que você fez lá na tua trajetória de acadêmica, mas né? Não acadêmico da universidade, na tua atuação escolar que depois você pode usar na:: na (+) quando você foi dar (+) foi fazer a tua atividade no PIBID?

E2- Então, eu acho que nas questões, assim, durante a minha vida na escola, assim mesmo, eu não:: eu não tive muito essa questão de:: eh:: atividade prática, mas eu tive algumas. Eu acho que (+) e que até hoje eu lembro de tá em laboratório de ciências assim. Eh (+) porém como foi eh:: online, né? Não:: não era possível levar eles prum laboratório de ciências, então a gente buscava eh:: mais fazer com o que eles tinham em casa, né? As atividades práticas. Então eu acho que eh:: foi:: foi isso que eu trouxe da:: da minha da minha experiência na escola pra eles. Tentar tipo:: mostrar na realidade o que:: que estava acontecendo ou que:: que a gente queria eh:: explicar.

P - Sim. Três, você considera que a formação proporcionada pela graduação foi suficiente enquanto instrumentalização para o trabalho com os alunos da educação especial justifique.

E2 - Então, sinceramente não considero. Eh:: a gente teve Libras e eu cheguei a fazer a:: a:: matéria optativa de educação inclusiva. Porém era uma (+) essa de educação inclusiva foi uma coisa totalmente diferente do que eu imaginava. Foi coisa assim mais voltada pra deficiência física. Realmente entrei na matéria achando que fosse falar

mais de:: de:: eh:: autismo, essas doenças assim eh:: não sei se posso falar, bem antes eh:: mas foi mais voltado pra deficiência física assim. Ele falou muito de eh:: ergonomia, essas coisas assim, ele bateu muito nessa tecla de ergonomia. Então nessa matéria de educação inclusiva eu não considero que tenha me ajudado em alguma coisa em relação ao PIBID a educação inclusiva. Tanto é que no final da matéria ele pediu pra gente fazer uma autoavaliação e eu falei isso pra ele, que eu:: que eu entrava, que eu entrei esperando uma coisa e no final das contas foi outra. Eh:: então não, não acho que tenha contribuído. Eh, e na questão da LIBRAS também não:: não primeiro que é muito difícil você aprender Libras em dois, três eh:: eh:: matérias ali que você, né? Cê tem que eh:: praticar. Inclusive eh:: eu só comecei, não que eu tenha aprendido de fato, mas eu comecei a dar mais importância pra esse tipo de coisa quando entrou uma menina com deficiência auditiva na UTF. Então eh:: a partir dela que a própria eh (+) pelo menos a própria coordenação do curso começou a colocar legenda nos (+) nos vídeos, eh (+) na:: nas:: nos seminários que tinham lá. Então foi a própria universidade (+) ela não:: não tinha essa inclusão assim porque acho que não tinha não tinha tido ainda experiência com alguém que tivesse a deficiente de fato mas a:: a LIBRAS não infelizmente não:: não ajudou eh:: de nada em relação a:: a:: a minha experiência no PIBID. Então eh (+) eu acho que tá um pouco eh:: tem uma lacuna aí na:: na:: na no currículo, né? Da:: da universidade em relação a:: a educação especial.

P - Quatro, quando você planejou suas aulas as aplicou. Você utilizou o programas, livros didáticos, artigos, textos didáticos para o planejamento de suas aulas ou atividades? Se sim, quais os principais colaborações que esses materiais didáticos te trouxeram para as aulas do PIBID? Senão, qual o motivo.

E2 - Então, os principais recursos que a gente utilizou foi o Canva, né? Eh:: e livros. Eh o Canva eu acho que foi muito interessante principalmente em relação a, eu posso falar o nome.

P -Acho que não, né? Melhor não.

E2 - Em relação a:: a e o aluno, né? É, a aluna que a gente teve da educação especial, porque ela não sabia ler, então a gente usava muito eh:: recursos audiovisuais, né?

Pra que ela pudesse entender, fora as atividades práticas. Eh:: per aí deixa eu ler aqui de novo. E os vídeos também, principalmente os vídeos eh:: um pouco mais eh (+) infantis, né? Que chamassem atenção dele, dela principalmente eh:: pra que ela possa prestar essa atenção, eu lembro até que a primeira aula que eu dei pra ela foi eu montei era:: era uma aula sobre vírus e eu não tipo não dei uma aula assim ah vírus é isso, isso e aquilo. Eu peguei e montei uma história pra que ela pudesse entender que o vírus ele se multiplica e que podia fazer mal, que ela tinha que lavar a mão eh:: então foi:: foi nesse sentido assim que eh (+) a gente utilizou eu pelo menos, né? Utilizei os:: os recursos. Eh Outros recursos tipo eh:: programas eh::

P - Fora esse tem mais algum que você usou?

E2 - Eu lembro que eu usei ah eu acho que é um é mosaico três D que ele mostrava eh:: acho que eu falei até sobre célula que eu utilizei porque ele é (+) ele é:: é como se fosse três D mesmo se eu consegue mexer consegue entrar na célula então acho que eu:: eu usei esse:: essa:: esse recurso também desenho animado ou alguma coisa assim, desenha assim em cima. Foi mais aqueles vídeos do é Mundo de Beakman eh:: Pontinho Azul esses canais assim. É o desenho no (+) em relação a:: ao aluno do segundo, né? É, porque chamava mais atenção dele, porque ele gostava muito de desenho, ele cantava as músicas do desenho, fazia bastante, desenhava de fato, né? Eh então pra:: pra aprender a atenção dele a gente utilizava eh:: eh personagens, né? Pra:: pra poder representar as aulas.

P - Mas algum mais alguma coisa que você lembre.

E2 - Acho que a princípio não profe.

P- Tá. Cinco. A partir das experiências anteriores ao PIBID que você já teve como professor durante o curso de licenciatura, quais os saberes facilitaram o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula durante a experiência do PIBID com os alunos da educação especial?

E2 -Tipo assim ou por um estágio ou por:: por alguma coisa que você esteja fazendo já na universidade que você achou que daí dentro da universidade que essas ações

tua enquanto professora te auxiliaram nesse (+) nesse trabalho com facilitaram eles na educação especial.

P- Alguma coisa, tipo assim algum trabalho que você tem apresentado na universidade que você viu que aquilo ali seria interessante de repente até por exemplo nas aulas de de inclusão alguma coisa assim que você usou lá que você aprendeu lá e que você achou que foi interessante usar ali com eles.

E2 - Então é que na verdade eu não tive uma experiência como professora antes do PIBID. Eh:: o PIBID foi minha primeira:: primeira experiência inclusive foi eh:: como eu falei lá na primeira pergunta, né? Não tinha intenção de ser professora, então a partir do PIBID eu vi que é talvez fosse isso que eu queria de fato e:: e eu só confirmei, eu quero ser professora no estágio, né? Que:: que eu comecei depois do PIBID.

P- Você acha que isso pode ter influenciado, porque o PIBID foi remoto e o estágio já foi presencial? Influenciado de que forma de você querer ser professora?

E2 - É, então, a gente teve essa:: essa insegurança assim, né? Eh:: por ter sido eh (+) remoto eu acho é completamente diferente, cem por cento diferente assim, a gente não tem contato com o aluno, a gente não chegou a conhecer os alunos de:: de verdade, né? Eh (+) Mas eu acho que.

P- Mas no PIBID não teve um momento no final que vocês conheceram eles, não?

E2 –Sim, depois no final a gente conheceu eles e foi (+) eu acho que isso também foi:: foi uma questão eu não sei se acho que nem (+) nem responde essa pergunta, mas eu acho que a:: a:: o carinho que você recebe de um aluno enquanto professor é um negócio muito gratificante também eu acho que foi uma das coisas que me fez querer ser professora, principalmente esse negócio de ensinar. Um negócio muito surreal assim, é muita responsabilidade mas ao mesmo tempo é:: é:: é um negócio que você vai pensar ‘cara ele vai levar pra vida isso’ talvez nem aprenda, né? Tudo, né? A gente

não espera que o aluno aprenda tudo, né? Complicado, mas levar alguma informação que você trouxe, eu acho que é:: é:: muito:: muito doido.

P- Seis - Faça uma avaliação geral da sua experiência o PIBID. Destaque os desafios, as facilidades, as dificuldades encontradas durante a experiência do PIBID junto aos alunos da educação especial.

E2 - Então, como eu falei que o PIBID foi um divisor de águas na minha vida, né? Eh:: os desafios, primeiro como eu não tinha tido nenhuma experiência ainda como professora. /(+), eh, calma aí, falando pra escutar o barulho aqui do meu pai.

P - Não tem problema.

E2 – Eh (+) eu:: eu fiquei muito nervosa em relação tipo a falar, entendeu? Eh (+) eu não:: não:: não tenho essa:: eh:: facilidade em falar em público. Por mais que o meu público tinha (+) era só uma ou duas, três no máximo, né? Alunas no caso, no PIBID. Eh (+) então esse foi um:: um desafio pra mim. Eh, também a questão remota por (+), né? Até eu mesmo não tava acostumada com essa questão de:: de aula online, né? Foi uma novidade pra todo mundo e principalmente é a gente eh (+) fazer essa transposição didática pra um aluno de (+) eh:: eh:: sala de recurso, um aluno de educação especial assim. Eh (+) eu no começo tinha muito (+) essa insegurança, ah será que ela entendeu? Será que ela aprendeu? Então eu considero isso um:: um desafio eh (+) muito grande. Facilidade eu acho que foi eh:: em relação aos meus colegas. Eh (+) eu acho que a o apoio que a gente teve ali, né? De fazer tudo em dupla foi uma facilidade pra gente assim, eu lembro que quando eu dava aula sozinha eu ficava desesperada. Meu Deus, será que eu vou conseguir eh (+) preencher todo tempo? Porque quando a gente tá em dupla a gente dá uma enroladinha ali, né? Dá pra dar um:: uma:: uma disfarçada, mas eu acho que eh:: os meus os meus colegas de PIBID eles foram essenciais principalmente porque a gente se uniu muito depois do PIBID foi também uma das coisas que o PIBID trouxe foi eh (+) a amizade, né? Que a gente fez em dificuldade eu acho que considero a mesma do:: dos:: dos desafios, né? A questão do:: do online, porque às vezes eh (+) os alunos, eles não conseguiam entrar porque estavam/ (+) eu lembro que teve uma vez que (+) eu acho que ele estava, um dos alunos estava sem luz e a gente não conseguia dar aula pra

ele, eh (+) hum:: eu acho que essa questão também da:: do:: do conteúdo, né? Eh, de:: de não saber se eles estavam entendendo de fato. Eu acho que é isso profe.

P- E a facilidade? Você percebeu na aula, depois que você fez com eles presenciais em relação ao remoto, a dificuldade, alguma dificuldade, algum desafio, alguma facilidade no momento que você conseguiu fazer depois quase no final do ano já essa aula com eles presencial.

E2 - É então eh:: durante a:: a o ensino remoto a gente não tinha certeza se eles estavam eh (+) realmente prestando atenção, né? Eu acho que na:: no:: no presencial é mais fácil a gente perceber eh (+) sei lá, atitudes das:: da:: dos alunos que estão(+) me entendendo se eles estão prestando atenção eh:: também a questão da:: o desafio em porque você falar pra um computador é bem diferente de você estar, né? Pra uma pessoa eh:: frente a frente, então eh:: eu acho que o nervosismo de um presencial é muito maior do que um nervosismo de você tá falando eh:: de forma remota e facilidade eu considero que eh o (+) PIBID ele me ajudou muito na:: principalmente nessa questão mesmo de falar assim eh (+) eu sei que eu não:: não sou uma professora completa, né? Perfeita, mas é a questão, tipo principalmente de linguagem você chegar no (+) e conversar com os alunos e depois chegar num estágio ou no presencial que nem eu fiz no final da:: da:: do PIBID eh foi bem. Como eu posso dizer, não:: não sei talvez ele tenha eh:: facilitado assim, eu já (+) eu já entendia como eu poderia eh:: chegar nele, como eu poderia conversar com ele, com a qual:: que é com eles, né? Qual que seria a linguagem que eles entender, qual é a linguagem que eles não iam entender. Então, eu acho que facilitou nesse sentido. E o reconhecimento, né? Deles eh:: com vocês, né?

P - Aham. É o carinho que a gente recebeu depois, né?

E2 - Eh no:: no:: no PIBID não foi possível, né? Mas não sei se eu posso falar do meu estágio eh, mas eles devolvem tudo com cartinha, com desenho. Então eh:: a gente via que eh:: eles realmente gostavam da gente e infelizmente não tive a oportunidade de conhecer um dos alunos, né? Uma das alunas, mas o outro quando a gente eh:: conheceu eh:: ele foi muito carinhoso assim, ele eu acho que eu espero que:: de alguma forma a gente tenha marcado a:: a vida dele.

P- Tem mais alguma coisa que você queira comentar do PIBID?

E2 - No geral ah (+) que nem eu falei foi:: foi uma divisão eu fico muito chateada por ter sido remoto, né? Porque eu acho que o PIBID de eh (+) presencial, talvez tenha um outro peso, né? Eh, mas eu fico muito feliz de ter participado, porque como eu falei era uma coisa que quando eu entrei não fazia ideia do que (+) que eu ia fazer no PIBID não fazia ideia que:: que era PIBID e quando eu comecei eh:: foi (+) eu ficava muito nervosa, né? Eu falei, né? Por (+) por achar que eu não era capaz. Mas eu graças a Deus, tive a oportunidade de ter uma professora muito boa comigo eh (+) que ajudou muito eh:: e apoiou a gente em todas as:: as nossas decisões e foi muito bom eu não me arrependo de jeito nenhum de ter ido até o final. Não me arrependo de jeito nenhum de ter é participado.

P - Então era isso, muito obrigada.

E2 - Brigada profe

APÊNDICE C - Entrevista 3 – E03 (E03, 2022)

- Entrevista III – E3 (E3, 2022)

Entrevistado e entrevistador: E3 e Adriane Dall'acqua de Oliveira

Local e data: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 14/12/2022

Arquivo e tempo: 1 arquivo.mp4, de 00:32:50 horas

P - Então boa tarde [...], é queria agradecer, né? De você tá participando da minha entrevista, né? Pra minha tese do doutorado, então inicialmente eu gostaria que você se apresentasse.

E3 -Tá OK, eu me chamo [...], eu sou do curso de licenciatura em ciências biológicas ali da UTFPR. Agradeço o convite pela participação. Tenho vinte e quatro aninhos e já estou me formando. Estou no oitavo período. Estou quase lá terminando o curso.

P- Agora eu vou começar com as perguntas, eu vou compartilhar aqui pra ficar mais fácil pra você ver, tá? Então beleza. Só um minuto. Tá aparecendo?

E3 -Aham.

P -Então, [...], **suas experiências pessoais fora da educação formal ajudaram na sua prática? Se sim, por favor relate quais seriam essas experiências e como contribuíram pra tua formação.**

E3 - Então assim, eu tenho uma longa história assim em relação a educação. Acho que normalmente todas as pessoas que vão passar aqui na entrevista vão falar que brincavam de escolinha quando era criança e foram desenvolvendo gostos pela educação. Quando eu tinha quinze anos mais ou menos, eu, eu estava trabalhando de cuidar de uma criança sabe? Daí a, a minha vizinha pediu pra mim levar a criança dela pra escola e eu levava a criancinha dela pra escola, uma escola ali em perto do cemitério Vicentino. Eu lembro que esse foi meu primeiro contato com a escola quando eu levava a:: aluninha eu conseguia conversar com as professoras ali dentro, consegui ter um contato com a escola, sabe? Daí eu fiz amizade com a cozinheira. Quando eu fiz amizade com a cozinheira, a cozinheira começou a me chamar pra participar dos eventos da escola, pra participar de festa junina, e de todos os tipos de evento que tinha na escolinha e nesse tempo que eu tava participando ali dos eventos da

escolinha eu consegui ter contato com as criancinhas desse momento eu comecei a:: a desenvolver esse meu amor e relembrar o meu passado lá quando eu brincava de escolinha, eu pensava, será que é isso que eu quero pra minha vida? Será que é isso que eu vou ter pra minha vida foi a partir disso que eu comecei a desenvolver esse amorzinho pela escolinha. Em relação a questão de como que eu pensava é futuramente, né? Eu pensava muito que poderia ser isso que eu queria pra minha vida que ao mesmo tempo quando eu pensava na educação, pensava na, na escola eu achava que eu também poderia desenvolver um amor por psicologia. Nesse tempo que eu comecei indeciso, indeciso, que a gente fica indeciso, a gente tava no ensino médio, a gente fica sambando, né? Meu Deus que que eu vou fazer do meu futuro? Será que eu vou ter um futuro bom? E quando eu pensei pra fazer uma universidade eu fiz vestibular de psicologia. E aqui em Ponta Grossa infelizmente não tem psicologia em universidade pública consegui passar lá na Unicesumar. Quando eu passei na Unicesumar foi bem triste pra mim porque eu tinha passado na Unicesumar, tinha ganhado bolsa. Quando eu fui fazer a minha inscrição, não tinha mais vaga. Então eles alegaram que não tinham vaga lá na:: na:: na instituição só que daí eu não entendi. Daí acabei que fiquei triste, fiquei chateado e:: e:: desiludi, né? Desiludir com essa área e daí eu pensei também, eu não posso pagar. Não posso pagar, então eu não vou, não vou conseguir fazer essa universidade mesmo que eu pudesse. Passou alguns, alguns aninhos acho que uns dois anos mais ou menos eu fiz vestibular pra pedagogia na UEPG. Pra pedagogia na UEPG eu não tinha passado. Então eu pensei eu vou tentar fazer uma universidade paga. Eu fui fazer a universidade da FASP. Consegui fazer a universidade da FASP. Passei lá. Ganhei uma bolsa de cinquenta por cento de desconto. Fiz algum tempinho de pedagogia. E quando eu fiz esse tempinho de pedagogia trabalhava vendendo consórcio. Entendeu? Eu percebi que realmente no curso de Pedagogia era aquilo que eu queria pra minha vida. Consegui perceber que eu tinha um amor por educação que nunca tinha analisado dessa forma. Por mais que eu já tivesse tido aquela experiência no passado lá com quinze anos aquele momento que eu estava fazendo o curso de pedagogia foi o momento que fez eu acreditar que era aquilo realmente que eu estava disposto a fazer pro meu futuro fazer no meu futuro, né? Quando eu tava fazendo eu também fiquei um pouquinho apertado nas contas e não consegui ficar pagando, né? A:: a universidade. Eu fiquei bem triste em relação a isso porque era uma coisa que eu queria. E do nada assim, bem aleatoriamente eu tava mexendo assim na internet vi uma publicação do SISU

falando que eles estavam é fazendo cadastro pra o UTFPR no curso de ciências biológicas, né? De licenciatura. Como eu já estava no curso de pedagogia não daria tipo não mudaria muita coisa eu mudar de pedagogia pra licenciatura né? Eu fiz a inscrição uma semana depois foi fui chamado ontem tipo toda aquela, aquela, aquele desânimo aquele:: aquela carga emocional negativa que estava em mim subiu de novo aumentou de nível. Daí passei na UTF, fui na UTF, tenho até uma história bem engraçada porque as pessoas do PIBID que eu conheço e que eu conheci nesse dia da, da matrícula e já fiz amizade com elas entendeu? E foi muito legal porque eu já tive essa conexão desde o princípio. Desde o primeiro dia eu tive uma conexão com elas e até hoje eu tenho essa conexão. E são as pessoas que me inspiram a cada dia também a continuar nessa vida de professor, né? E pra, pra você ver como a minha vida é uma loucura. Quando eu estava lá fazendo a inscrição da UTF a minha ficha eles esqueceram a minha ficha. A minha ficha ficou lá em cima da mesa, largada. E eu fiquei por último, por último, depois de eu ter passado de todos os processos lá de assinatura de documentos, daí todo mundo saiu eu fiquei pensando 'meu Deus o que que está acontecendo né? Por que não me chamaram ainda?' Eu falei tipo todo educadinho lá né? Porque eu estava nervoso estava com medo falei moça aconteceu alguma coisa? Daí ela falou o que você está fazendo aqui? Tipo super grossa ainda, ele foi naquele dia super grosso, falei 'não moço é que eu eu sou calouro já assinei os documentos e vocês não me chamaram ainda pra finalizar' daí ela começou: 'meu Deus como é que é teu nome? [...] Eu falei [...] Daí ela 'cadê tua ficha? Cadê tua ficha?' Daí ela foi lá atrás procurar minha ficha e não achou minha ficha. Minha ficha estava em cima da mesa. Então tipo eu já tive um:: uma:: uma:: um momento ali de (+) meu Deus será que não entrei? Será que eu não vou entrar na universidade? Porque eu já estava com a esperança lá em cima, né? Daí ela achou a minha ficha, daí eu fiquei muito feliz, daí eu falei 'ai moça muito, muito obrigado', obrigado Senhor, agradecei imensamente, falei: 'muito obrigado, meu Deus, tava desesperado, achei que eu não ia conseguir'. Daí ela pediu mil perdões, né? Pediu desculpas por esquecer. Então, a minha história com educação começou assim e, e até hoje estou aqui, né? Estudando, estou no último período, cada dia que passou, a cada dia que passa eu amo mais educação e tenho muitos (+) muitas coisas pra falar sobre relatar, mas eu vou relatando assim no decorrer da entrevista.

Teu microfone está desligado.

P - Então vamos pra dois, é que eu não estava te vendo eu abaixei aqui pra poder enxergar. Você vê aqui? Quais as experiências ou saberes que você tinha da sua vida escolar anterior ao ensino superior que te ajudaram durante a atuação com alunos da educação especial durante o PIBID?

E3 - Então assim em relação a:: a alunos especiais eu comecei a desenvolver isso no PIBID. Porque até então eu nunca tive contato com alunos especiais, né? Mas em relação a minha educação anterior eu, eu lembro muito do ensino médio do ensino fundamental, né? A gente sempre tem aquele professor que a gente se inspira, que a gente a gente se apaixona, né? E quer sempre ter como inspiração na vida. Lembro até hoje que a professora do meu ensino fundamental é a Angelita, foi uma professora incrível, foi uma professora maravilhosa que eu tenho essa inspiração nela, então justamente por conta dela eu acredito que eu desenvolvi esse amor, esse carinho pela educação. Por ser professor e todas as coisas que eu penso e faço hoje em dia são inspiradas nela, tem um pinguinho de inspiração nela. E eu desenvolvi esse amor e esse carinho. Acredito que a gente não tem que, é, pra tá com diferenças, né? Dentro de uma sala de aula. Então esse desenvolvimento por aluno, por (+) por alunos especiais que eu acho que é assim a pergunta, né? Por alunos especiais, ela, ele não, ele não surgiu, né? Porque a gente sempre, sempre tem um certo medo, né? De trabalhar com, com crianças especiais tanto que quando a gente começou a trabalhar com crianças especiais a gente falava pra professora, né? Pra professora Adriane, que era o nosso maior medo, que a gente tinha muito medo de trabalhar com eles porque a gente nunca tinha trabalhado, a gente nunca tinha tido essa experiência, mas ela foi a primeira pessoa que nos encorajou a:: a:: ir seguir porque ela só falou assim: 'são crianças normais. Vocês são professores, vão lá e façam o que vocês sabem fazer', né? Então ela deu total liberdade pra gente, pra gente trabalhar, pra gente desenvolver o nosso projetinho ali no PIBID. Então acho que foi ali que começou a crescer esse:: esse amor por eles e perder esse certo medo que a gente tem, né? E é isso acho.

P - Essa professora Angelita tua era de qual disciplina?

E3 - Ela era do ensino fundamental, né? Então ela era de todas as disciplinas, né?

P - Tá. Então vamos pra três.

E3 - Foi aquela professora do inicia, sabe? Aqueles anos iniciais que você entra na escola e daí você já::já está com medo assim e:: e foi bem incrível que daí eu consegui. Do fundamental 1.

P- Então tá.

E3 - Amorzinho por ela.

P- Vou abrir de novo aqui pra você. Aí a pergunta dizia se se tinha alguma coisa na vida escolar, né? Da tua vida escolar que te ajudou lá na atuação com o PIBID. Você acha que daí, em algumas experiências dessa professora também que você considera que pode ter te ajudado ali naquele momento com os alunos da educação especial?

E3 - Acredito que essa questão da própria inspiração sabe? Da forma que como ela tratava nós alunos de uma maneira igual sabe? Uma maneira igualitária não é uma maneira que você diferenciava alunos por (+) por raça é sexualidade ou coisas do tipo, sabe? Então ela tratava todo mundo igual então acho que essa questão de:: é inspiração ajudou muito, sabe?

P - Entendi. Então a três. Você considera que a formação proporcionada pela graduação foi suficiente enquanto uma instrumentalização para o trabalho com os alunos da educação especial? Justifique.

E3 - Então assim, dentro do nosso curso a gente tem algumas matérias, né? Que são pra educação especial, uma delas é Libras , até a gente tem dois anos de Libras eu acho dois semestres de Libras, de Libras onde você consegue aprender e normalmente tem, a universidade dá curso de Libras também no decorrer do semestre pra aquelas pessoas que se interessarem mais e gostarem de, de seguir essa área, né? E foi um pouquinho difícil pra mim porque é uma linguagem nova que você vai aprender, né? Então foi totalmente difícil eu não tinha muita coordenação motora nos dedos então foi um pouquinho assim complicadinho professor ainda também é um

pouquinho bravo mas foi, mas foi bem incrível assim de você conhecer essa nova cultura, essa nova diferença linguística e é legal de ver que uma universidade pública traz isso, né? Traz essa questão de diferenças e e valoriza isso porque hoje em dia a gente sabe que dentro de uma sala de aula existe uma diversidade, né? diversidade de realidades então a gente precisa trabalhar muito com isso. Cê pode ler o restinho da pergunta mesmo?

P - Só um minutinho. Você considera que a formação pela graduação foi suficiente enquanto instrumentalização para o trabalho com os alunos da educação especial?

E3- Então assim, uma coisa que eu percebi dentro da universidade foi (+) a primeira coisa que eu percebi que a gente aprende na prática, né? Você pode aprender na teoria, você pode aprender na teoria sim, tanto que na universidade a gente tem várias coisinhas, várias matérias que a gente tem essa questão de prática, por exemplo, APCC que é o projeto interdisciplinar, que é uma matéria que a gente tem contato com alunos, com (+) com essa vida escolar, né? Então nessa matéria a gente conseguiu desenvolver tudo que a gente tinha teoria na prática. Então acredito que a universidade sim ajudou muito nesse quesito por quê? Porque a gente precisa da prática pra gente conseguir colocar em ação aquilo que a gente aprendeu na teoria. E sem a teoria e sem a prática a gente não quer viver essas experiências que a gente viveu Por exemplo, o PIBID nos proporcionou isso em um tempo muito difícil, que era um tempo de pandemia, era um tempo que a gente estava lidando com os nossos próprios sentimentos, era um tempo que a gente estava aprendendo tudo, né? Aprendendo era tudo novo pra gente, até pra professora Adriane era tudo novo. Então foi muito complicadinho porque essa questão de medo não surgiu só apenas por conta da educação especial dos alunos especiais, né? Mas surgiu também por conta da nossa autoconfiança, do nosso autocontrole, será que a gente era capaz? Se a gente não é capaz de lidar com os nossos sentimentos em um momento tão difícil, será que a gente vai saber lidar com os sentimentos de outras crianças? Então essa que eram as nossas dúvidas em relação ao que a gente tinha que fazer, mas acredito que como professores a gente não tem que ter medo, né? A gente tem que colocar a nossa cara lá, lutar pelo direito dos aluninhos, fazer com que eles se sintam incluídos, com que eles se sintam amados, queridos. Tanto que no decorrer das nossas aulas do PIBID

a gente conseguiu captar o que cada aluninho gostava. Tanto que tinha um aluninho lá que ele amava super-heróis. Ele amava cantar. A gente deixava ele livre pra fazer isso, cantar, a gente colocava nos slides os super-heróis que ele tinha, que ele gostava. É a gente falava que eles estavam ali na sala e eles ficavam eles ficavam super empolgado, né? E também existia uma diferenciação ali, porque existia um aluninho que era alfabetizado uma aluninha que não era alfabetizada. Então a maneira de se trabalhar com esses alunos era totalmente diferente. Porque a gente tinha que levar pra aquela aquele aluninho que não era alfabetizado. Algo que fosse chamar a atenção dela. E como que a gente fez isso? A gente começou a trabalhar com desenho. Então o nosso grupo do PIBID foi muito incrível porque a gente conseguiu é, em um grupo unir forças pra que a gente conseguisse suprir a necessidade daqueles aluninhos ali. A professora em si dentro da:: do (+)/ como era uma coisa nova pra ela era meio difícil ela estar ali falando com os alunos que muitas das vezes nem davam atenção pra ela, né? Que a gente percebeu muito que nesse tempo de pandemia os aluninhos eles só ligavam ali o material e iam fazer seus afazeres e nem davam não davam atenção ali pra:: pra professora em si, né? Então o fato dela estar trabalhando com vinte alunos dentro de um de uma sala virtual não ela não conseguia ter esse tempo de fazer atividades diferenciadas pros aluninhos especiais. Então a gente pegou, ela deu essa ideia, né? Daí a gente pegou e se jogou de cabeça, como eu disse, a gente ficou com medo, mas ela nos encorajou a continuar, nos encorajou a:: a:: ter força e acreditar no nosso potencial e com isso tudo a gente percebeu que não era um bicho de sete cabeça, a gente percebeu que eles só queriam aprender, que eles só queriam ser amados e incluídos que foi o que aconteceu nesse tempinho que a gente conseguiu trabalhar com eles, foi incrível porque a mãe deu uma:: do:: do:: aluninho ali mandou mensagem pra professora agradecendo, falando sobre o desenvolvimento do aluninho. Então a gente conseguiu perceber que através da nossa:: e do (+) da nossa:: do nosso potencial, da nossa educação a gente conseguiu fazer essas crianças se sentirem incluídas, se sentirem amadas e aprenderem um pouquinho ali do que a gente também poderia passar, né? Acho que é isso.

P – Você acabou falando um pouco ali, né? Anteriormente, mas dá pra ver se vai querer completar alguma coisa aqui agora. Quando você planejou suas aulas e as aplicou, você utilizou programas, livros didáticos, artigos, textos didáticos para o planejamento das aulas e atividades? Se sim, quais os principais

colaborações que esses materiais didáticos te trouxeram para as aulas do PIBID? Se não usou, qual o motivo?

E3 - É só pra deixar bem claro assim, nas aulas do (+) a gente nunca trabalhou sozinho, né? Eu nunca trabalhei sozinho. Ninguém nunca trabalhou sozinho, a gente sempre trabalhou em equipe, né? Porque a gente era um grupo, a gente era uma equipe, então a gente conseguia trabalhar e desenvolver nossos trabalhos juntos, sim a gente utilizou muitas, muitas coisinhas, muitas plataformas, porque só chegar lá e ficar falando, falando, falando, era meio cansativo, né? Cansativo até pra gente, imagine pra eles, né? Então, a gente pegava, utilizava o YouTube, a gente utilizava uma plataforma chamada Worldwall, que era uma plataforma de jogos on-lines que a gente aprendeu nesse tempo de pandemia também e eles adoravam onde tinha joguinhos de quebra cabeça, joguinhos igual o Pacman que é um joguinho antigo mas eles amavam então a gente utilizou muitas muitas mas a gente usou a tecnologia a nosso favor nesse caso, né? E a gente utilizou muito dessas plataformas como incentivo pra que eles também na casa deles utilizem isso, sabe? Porque normalmente os aluninhos não conhecem, né? Então eles passaram a conhecer isso, passaram a ter contato, textos a gente utilizava mais artigos científicos, né? Pra gente tirar os conteúdos e a gente fazia essa transposição didática pra que conseguisse passar pra ele de uma maneira simples e clara, né? Mas de maneira simples, clara e objetiva. A gente fazia muitas práticas, a gente fazia videozinhos com massinha de modelar, ah até teve um dia que foi feito uma:: um:: uma célula, né? Onde a (+) levaram (+) a professora levou os materiais pra o aluninho pra que, né? Caso ele não pudesse ter comprado a professora pensou, se preocupou nesse sentido pra levar pro aluninho materiais, a gente fez prática de pimentão, então foi bem legalzinho porque a gente conseguiu é:: desenvolver o conhecimento dos alunos de uma maneira prática, né? Porque por exemplo, quando eu falei da questão da teoria, a gente vive muito nesse mundo teórico, teórico, teórico onde é só jogar do conhecimento pra gente e a gente tem que mastigar e fazer com que a gente consiga entender, né? Colocar na nossa cabeça que aquilo que foi passado pra gente. Só que a gente queria passar pra eles além da teoria, a prática também, né? Então a gente conseguiu desenvolver por mais que seja on-line, virtual, né? Conseguiu desenvolver várias práticas com eles pra que eles conseguissem é depositar aquele conhecimento que eles tiveram ali no decorrer das aulinhas. Acredito que seja isso.

P- Você pode explicar um pouquinho melhor essa questão que você falou que vocês não ficavam sozinhos. Como que era o grupo?

E 3 - Sim. Só um minutinho. A gente pensou muito nessa questão, por quê? Porque a gente queria fazer com que o aluno se sentisse incluído, né? E como a gente tirava o aluninho do (+)/ pra que fosse pra outro a gente pensava, mas isso não é uma inclusão que a gente está fazendo, a gente está retirando o aluninho ali da sala e não está, né? Incluindo ele de maneira alguma. Que que a gente pensou? Pensou que a gente poderia trazer o aluninho pra sala porque se fosse ficar na mesma sala de ia interromper e atrapalhar a professora que se estaria ali cuidando dos outros aluninhos e a gente ficaria com esses aluninhos em outra, justamente pra que a gente pudesse trabalhar o nosso conteúdo desenvolvendo o nosso:: o nosso (+) nosso projeto, né? A gente levava os outros pibidianos justamente porque o aluno se sentisse incluído pra que os outros pibidianos participassem da aula e pro:: que (+) pra que os aluninhos percebessem que a gente não era só o professor deles ali naquele momento, que a gente nem era amigos, que a gente também era é:: aquelas pessoas que eles poderiam contar, que eles poderiam ficar, ele conversar e:: e coisas do tipo, sabe. Tanto que a gente tinha a hora do desenho que todos os alunos pibidianos participavam, que todos os alunos faziam desenho. Então era bem legal essa questão dessa dinâmica. Pra o aluno não se sentir só incluído junto conosco no finalzinho assim da:: da aula a gente voltava com o aluninho pra sala do:: onde a gente (+) ele mostrasse os desenhos pra turma, onde a turma também conversava com ele, parabenizava os aluninhos em relação ao que eles tinham aprendido e feito. Então era essa a questão bem legal assim dessa dinâmica onde a gente conseguiu fazer com que ele se sentisse feliz tanto que eles falavam nas aulas lá pra gente que é eles queriam mostrar pros amiguinhos, pros coleguinhas deles a os trabalhos que eles tinham feito. Então era bem legal essa questão dessa dinâmica que a gente conseguiu propor pra que eles se sentissem incluídos, então tipo eles saíam do meet daí ficavam com vocês e retornavam pra mostrar pros alunos da sala da:: da:: sala dele. Da sala aí (+) porque como a professora precisava da aula dela, né? Então não teria como a gente ficar ali no junto com o aluninho, né? Então daí:: totalmente ia ser bem (+) atrapalhar, né? Tanto a senhora quanto nós. Então por isso que a gente pensou dessa maneira.

P - Tá. Vamos pra próxima.

E3 - Bora.

P - Cinco. A partir das experiências anteriores ao PIBID que você já teve como professor durante o curso de licenciatura. Quais os saberes facilitaram o processo de ensino aprendizagem em sala de aula durante a experiência do PIBID com os alunos da educação especial?

E3 - Então assim, como eu já havia acrescentado ali uma fala minha dentro do nosso curso a gente tem a oportunidade de ter contato com a educação desde o primeiro período do primeiro momento que a gente entra na universidade a gente já tem que preparar uma aula pra, né? Pra dar pra:: pra os aluninhos. Eh, é bem complicado porque eu lembro até hoje a minha primeira aula dada que minhas pernas tremiam horrores e eu achava meu Deus, Deus, eu não vou conseguir, não vou conseguir, isso não é pra mim, não sou, não sou pra não sou uma pessoa pra ser professor, porque até então eu acreditava que nossa, eu amo por ser professor, eu amo a profissão professor, mas daí naquele momento que eu dei a minha primeira aula eu lembro que eu pensei, não eu não sirvo pra ser professor, não vou ser professor porque pela aquela primeira experiência foi horrível. Mas aí conversando com os professores lá eles falaram que é normal. O que era normal nesse primeiro momento porque a gente nunca fez isso na vida, né? É e que era pra mim continuar, pra mim não desistir e a partir desse momento eu comecei a perceber que eu não queria desistir, né? Que eu precisava insistir naquilo de eu insistir, insistir, insistir, não sou o melhor professor do mundo, claro que não sou, mas baseados nas nos nas aulas que eu já dei, hoje em dia eu acho que tá:: tá muito bom assim, eu tô:: conseguindo atingir objetivos que eu nunca imaginei que eu conseguiria atingir. Então, as experiências que eu tive em relação à educação foram bem maravilhosas é:: eu digo que a minha primeira experiência foi horrível mas eu precisei daquela experiência horrível sabe? Pra continuar pra não desistir pra lutar e pra aprender que a gente não nasce sabendo né? A gente a gente aprende a cada dia que passa e tenho certeza que se eu tiver mais de vinte anos de carreira eu vou estar aprendendo juntamente com os alunos porque a vida da gente é uma evolução, o mundo é uma evolução, né? E a gente que tem que acompanhar essa:: essa questão da evolução. Então todas as experiências

que eu tenho dentro de sala de aula são válidas e são aquelas experiências que me tornam cada vez mais e um professor melhor, né?

P – [...], e daí dessas experiências tem alguma que você considera que te ajudou bastante lá na educação especial com aqueles alunos da educação especial?

E3 - Pois olha, eu acho que todas essas experiências são válidas pra:: pra essa:: pra essa:: esse crescimento, pra esse acréscimo na minha vida. Tanto que eu nunca tinha tido uma experiência com alunos da educação especial, né? E quando a gente chegou no PIBID foi uma coisa totalmente nova mas acredito que quando você deposita amor, carinho, respeito você tem empatia pelo ser humano não existe uma diferença, sabe? Tem alunos que querem aprender e querem ser amados da mesma maneira que qualquer outra. Qualquer outro aluno queria ser, aprender ser amado. Acho que a gente precisa olhar pro ser, ser humano, sabe? Não pro (+) só porque um aluno eu vou olhar diferente, vou ter outra visão. A gente precisa, claro, que ter mais atenção, mais cautela em relação ao que a gente vai aplicar, o que a gente vai trabalhar. Mas é a mesma maneira assim de:: de amor, de carinho e de respeito. Acredito que é assim que funciona. Tem mais uma pergunta?

P - Tem. Só deixa eu ver se vai aparecer. Está aparecendo aí?

E3 - Está.

P - A última. Seis. Faça uma avaliação geral da sua experiência com o PIBID. Destaque os desafios as facilidades, as dificuldades encontradas durante a experiência do PIBID com alunos junto aos alunos da educação especial.

E3 - Então é, é bem engraçado essa questão dessa pergunta porque desde o princípio quando eu entrei na universidade eu já sabia o que:: que era PIBID. O meu sonho era entrar no PIBID. Meu sonho era entrar no PIBID e eu falava 'meu Deus eu preciso entrar com a minha colega Jéssica' a gente falava 'não, a gente tem que entrar no PIBID, a primeira coisa que ele vai fazer quando a gente entrar na universidade vai se entrar no PIBID'. Daí nos primeiros períodos até teve o edital pra entrar no PIBID, só que a gente não podia porque a gente estava no primeiro período ainda, então desde já.(+)/Ai que triste, né? Mas futuramente a gente conseguiu e entrou, né? É não foi fácil porque todo aquele sonho que a gente tinha a gente pensava, nossa vai ser incrível, vai ser uma experiência maravilhosa, experiência linda, perfeita. Só que

naquele tempo que a gente conseguiu passar no PIBID era o tempo de pandemia. Então os primeiros meses do PIBID pra gente foi totalmente decepcionante. Por quê? A gente queria ter o contato com a sala, a gente queria estar com a sala de aula, né? Presente presencialmente. A gente nunca tinha a noção e a imaginação que ia poder ter contato mesmo da maneira virtual com a sala com a sala de aula. Então essas (+) os primeiros (+) acho que os dois meses mais ou menos do PIBID, uma experiência bem triste, assim decepcionante pra mim no caso e acredito que pra outras pessoas também. É:: só que no decorrer do tempo a gente percebeu que a professora era superativa, super proativa, né? Em relação ao que ela se, se propôs, se propôs a fazer e daí surgiu essa oportunidade de estar trabalhando com os aluninhos. É foi difícil, foi complicado como eu já havia dito, a gente estava lidando com um momento novo, né? Um momento totalmente tipo um cenário totalmente diferente pra todo mundo onde a gente tinha que lidar com os novos sentimentos, a gente tinha que tentar fazer trabalhos que eles só mandavam, mandavam, mandavam e a gente ficava, meu Deus, meu Deus, meu Deus, que que a gente vai fazer, a gente vai se adaptar a esse momento, né? Esse momento tão difícil onde a gente tava perdendo muitas vidas. Então foi bem complicadinho esse começo, mas eu acredito que quando a gente começou a trabalhar com os aluninhos isso despertou uma coisa muito gigante na gente, uma coisa muito incrível, não consigo nem expressar em palavras porque é uma coisa que mudou totalmente a minha visão como professor e a minha visão como ser humano. Quando a gente começou a trabalhar com os alunos da educação especial, aquele medo, todo aquele receio que a gente tinha, toda aquela coisa de sentimentos ruins que estava acontecendo no nosso coração, acontecendo no nosso no nosso emocional totalmente caíam assim, mudavam, sabe? Acho que a:: a:: a esperança que eles nos passavam era, era gigantesca porque a gente conseguia perceber que eles queriam aprender, que eles queriam estar ali. Mesmo eles tendo os momentos difíceis deles, eles queriam estar ali com a gente, aprendendo, fazendo brincadeiras, cantando é falando dos super-heróis, falando dos bichinhos, das plantinhas. Então a gente conseguiu tirar dessa experiência, acho que a experiência a maior experiência que a gente já teve na nossa vida que foi em relação a olhar o ser humano de uma maneira diferente. Como eu já havia dito ali com amor, com empatia, com respeito. E vindo de um ano assim de muitas mortes a gente conseguiu perceber que muitos dos seres humanos eles pararam de se preocupar com a vida do:: do próximo e começaram analisar como apenas números e estatísticas, sabe? E essa

força que a gente conseguiu ter foi muito por essa experiência que a gente teve e pela professora que estava lá junto com a gente, sempre conversando, sempre falando a confiança que ela teve em nós em relação ao que a gente tava ali fazendo com os aluninhos que são dela, né? E o professor Danislei também que é o professor que estava lá com a gente no PIBID que sempre nos ajudava, que nos auxiliava eu acho que são pessoas assim que mudam o mundo, que fazem o mundo melhor, as pessoas que acreditam no potencial de pessoas novas que estão chegando, né? Pra:: pra educação porque nesse tempo que eu entrei dentro de sala de aula eu já vi muito discurso ruim, muito discurso mandando eu desistir porque a educação ela não é valorizada a gente sabe disso que infelizmente a educação ela passa por um processo bem difícil aqui no Brasil e uma algumas vezes eu pensava em desistir no começo assim porque era muito discurso ruim que a gente via, né? E a falta de esperança se fez presente só que eu acredito que essa experiência ela foi a experiência que fez aquele estalo na nossa na nossa vida e mudou totalmente a nossa visão em relação ao ser humano e a vida, né? Que foi a experiência melhor experiência que eu já tive na minha vida. De coração mesmo. Bom, era isso.

P - Tem mais alguma coisa que você queira colocar?

E3 - Não, acredito que consegui falar um pouquinho do que a gente viveu, né? E a senhora conseguiu compreender tudo certinho? Não tem alguma dúvida? Que tem? Posso falar.

P - Tudo certinho. Então queria agradecer [...], muito obrigada.

E3 - Brigado você pelo convite mais uma vez. Sucesso nessa tua trajetória, que você é uma pessoa maravilhosa, você é uma pessoa incrível, iluminada, a gente não cansa de falar isso pra você, que você é uma das inspirações que a gente teve aí no decorrer desse ano e todo sucesso do mundo e muito, muito, muito, muito amor, carinho aí, que você continue essa sendo essa pessoa maravilhosa.

P - Eu que agradeço a vocês que me ajudaram muito com as com os alunos. Obrigada.

APÊNDICE D - Entrevista 4 – E04 (E04, 2022)

- Entrevista IV – E4 (E4, 2022)

Entrevistado e entrevistador: E4 e Adriane Dall'acqua de Oliveira

Local e data: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 15/12/2022

Arquivo e tempo: 1 arquivo.mp4, de 00:19:06 horas

P - Bom dia, eu gostaria de agradecer, né? Por você participar da minha entrevista. Então, que faz parte da tese do doutorado. Então, inicialmente eu gostaria que você se apresentasse e comentasse um pouquinho sobre a sua formação.

E4 - Bom dia, eu agradeço o convite. Então eu sou a [...], eu faço ciências biológicas na UTFPR e estou no quinto período no momento. Quando foi o PIBID eu estava no primeiro período ainda. E é isso.

P - Falta muito pra você terminar?

E4 - Falta o:: é, faltam dois anos.

P - Tá, eu vou colocando aqui, vou compartilhar com você as perguntas, tá? Só um minutinho.

E4 – OK.

P - Está aparecendo ali pra você? Então um suas experiências pessoais fora da educação formal ajudaram na sua prática do PIBID? Se sim, por favor relatem quais seriam essas experiências e como contribuíram para a formação.

E4 – É (+) fora da:: da educação formal eu acho que eu posso citar como espaço não formal ali a maioria das experiências que eu tive foi com a disciplina de biologia mesmo, eu lembro que que eu já tive saídas de campo no meu ensino médio que eu fui visitar as Furnas com a escola, né? E eu tive toda a explicação sobre a fauna dali. Eram as aulas que eu mais gostava fora da de sala, né? No caso, eu lembro até que, até hoje meu ensino médio eu terminei ele em dois mil e quinze, né? E lembro dessa saída de campo como (+), como se fosse hoje. Foram as aulas que mais marcaram,

né? Porque sai daquele tradicional. E aí referente a espaço não formal, como não é, não era sempre que tinha, né? Essas saídas, sempre que eu visitava Vila Velha por exemplo, é::, uma cachoeira, um espaço mais diferente eu imaginava como que seria bom a presença de um professor ali tirando as dúvidas da gente, né? Explicando por que que aquilo é daquele jeito? Então isso me, me influenciou demais porque bate muito uma curiosidade, né? Pra mim pelo menos. Eu acho que foi isso. Geralmente então associada aos espaços assim de natureza. Isso. Saí do tradicional, né? Da sala de aula.

P - Vou compartilhar a número dois aqui. Quais as experiências ou saberes que você tinha da sua vida escolar anterior ao ensino superior que te ajudaram durante a atuação com os alunos da educação especial durante o PIBID?

E4 – É (+) de experiência com alunos da educação especial, eu acho que que foi por uma prima minha que tem autismo e ela é mais velha que eu e antes de iniciar a graduação eu ensinava ela a escrever. Principalmente a desenhar. Esse foi o meu primeiro contato. Eu acredito. Eu acho que que já vai moldando, né? Que já vai ajudando a gente tem que entender qual que é a melhor forma de ensinar os alunos da educação especial. Claro que na época eu nem imaginava, né? Que daria aulas de verdade pra um aluno especial. E::, mas isso ajudou muito. Eu acho que foi essa experiência.

P - Na escola você não lembra de nenhuma situação?

E4 - De alguma na escola não. Foi mais como essa prima mesmo.

P - Tá. Número três. Você considera que a formação proporcionada pela graduação foi suficiente enquanto uma instrumentalização para o trabalho com os alunos da educação especial? Justifique.

E4 – É (+), então quando eu entrei no PIBID eu ainda não tinha essa noção do jeito certo de dar aula pra, pra mim, é, pra um aluno na educação especial. Então a graduação em si naquele momento não foi suficiente. Eu estava no primeiro ano, né? É (+), então esse contato que eu tive com a com a minha prima ajudou também.

Busquei assistir todas as aulas que os outros colegas davam, né? Durante o PIBID pra já, já conheceu o [...], né? Já, (+) já com o jeitinho dele. Pra ir conhecendo ele, saber mais do que ele gostava. Isso que, que foi ajudando realmente.

P - Nesse período do PIBID teve alguma disciplina específica na universidade também que você trabalhou? E se essa disciplina você considera que ajudou ou não?

E4 - Sim, foram todos os projetos interdisciplinares, que, (+) que eles falam disso de manter o foco, de buscar mais conhecimento, né? De tentar variar mais as aulas. Essa foi a disciplina que mais ajudou.

P – Quatro. Quando você planejou as suas aulas e as aplicou, você utilizou programas, livros didáticos, artigos, textos didáticos para o planejamento das aulas e atividades? Se sim, quais as principais colaborações que esses materiais didáticos te trouxeram para as aulas do PIBID? Se não, qual o motivo?

E4 – Ah, artigos em si eu não cheguei a usar, porque tem uma linguagem mais complexa, né? O que eu buscava era livros de biologia que eu tenho aqui em casa meus e da minha irmã mais nova, é, fazia pesquisas diversas sobre o tema, né? Da aula em si na internet mesmo. Daí eu separava isso de uma forma fácil, é, mais fácil dele compreender. Eu buscava vídeos também, (+) aquelas animações, né? Bem curtinhas. Que elas davam um suporte ali na aula, ajudava muito a encontrar, quando a gente encontrava esses vídeos curtinhos eles são bem explicativos sobre os temas, né? E acho que foi isso que ajudou muito na hora de planejar, de planejar as aulas pra ele.

P - E você teve bastante facilidade ou dificuldade assim de achar específicos de algum conteúdo pra eles?

E4 – É, como eu buscava deixar a aula de uma forma mais, mais fácil dele compreender, né? Tentando evitar, porque biologia tem os sinais muito complicados, né? E aí eu tentava buscar uma forma de ensinar mais facilmente isso pra ele, de uma forma que ele entendesse melhor. Essa foi a maior dificuldade. Ou quando não tinha

um vídeo bom pra mostrar durante a aula. Isso também me deixava frustrada. Mas na maioria das vezes foi fácil.

P – Cinco. A partir das experiências anteriores ao PIBID que você já teve como professor durante o curso de licenciatura. Quais os saberes facilitaram o processo de ensino aprendizagem em sala de aula durante a experiência do PIBID com os alunos da educação especial? Falou dessa disciplina, né? Teve alguma coisa também que você achou que dentro da universidade pode ter facilitado ali pra depois você replicar isso?

E4 - Uhum. É::, antes ali do PIBID eu não tive contato com esses saberes porque eu entrei no, no primeiro período. Mas ali no começo, né? Que eu tinha o projeto interdisciplinar, muitas aulas era sobre ter foco, né? Criatividade. No caso ali de sempre buscar sair do tradicional, né? Do, do quadro, dos dias, como a gente já estava, né? No, no ápice ali do:: do covid, né? Tendo aulas em EAD, a criatividade tinha que ser, acho que, é, maior ainda, né? já era difícil porque a gente tava tendo essas aulas, então buscar formas de sair desse tradicional foi o mais desafiador pra mim. É, acho que pra todos na verdade, porque claro que a gente quer dar uma aula diferente, né? Mais divertida. Então buscar ali os vídeos, às vezes alguns jogos pra, pra eles, né? Isso foi exigir uma pesquisa maior, né? Uma busca. E eu acho que foi isso.

P - E você acha que essa busca foi progressiva ou dependendo da atividade você fazia alguma intervenção e via se funcionava e daí na próxima você ia testando outros tipos de recursos? Alguma coisa nesse sentido.

E4 - la buscando se adaptar, né? A diferentes tipos. Primeiro eu não tinha feito jogos com ele. Eu tinha (+), é, fiz ele escrever. Aí eu meio que me arrependi disso, porque ele escrevia devagar e o jogo também ajudou bastante. Depois eu apliquei o jogo nas outras abas que eu tinha feito com ele. Os vídeos também, ele ficou bastante curioso com o vírus. Foi quando ele fez mais perguntas que eu gostei mais, durante as aulas assim, foi buscar diferentes maneiras de aplicar isso pra ele.

P - Agora seis. Faça uma avaliação geral da sua experiência com o PIBID destacando os desafios, as dificuldades, as facilidades encontradas durante a experiência do PIBID junto com os alunos da educação especial.

E4 – É, então as dificuldades era propriamente da aula em si como tinha acabado de iniciar foi a primeira aula que eu dei, né? Eu tinha ficado muito nervosa, confesso que me decepcionei com as minhas primeiras aulas. Ali o nervosismo tomou conta mesmo. No começo ali eu queria ter sido mais espontânea, né? Eu assisti as aulas principalmente do [...]. Eles todos (+) bastante espontâneas. E eu queria fazer igual, mas eu vi que eu tinha, eu fui criando, né? Meu próprio, minha própria maneira de, de dar a aula e isso foi o mais importante ali. É, naquele começo. E as facilidades, é, a parte que eu mais gostava em si era planejar a aula. É (+), eu lembro que ele gostava muito de super-heróis, né? E aí eu buscava colocar nos slides o tema, né? De super-heróis. Como eu dei uma aula pra eles sobre, sobre briófitas, pteridófitas e eu coloquei o Groot ali, ele gostou bastante, mostrou os bonequinhos dele. Então, eu já imaginava ele, (+) ele quando ia fazer enquanto eu planejava aquela aula ali, colocava os heróis que eles, que ele gostava e essa foi a parte mais legal e fácil, porque, porque ter essa visão do que que ele vai achar, né? Já(+), já anima a gente. Então a dificuldade foi o nervosismo ali no começo e a facilidade foi o planejamento das aulas em si.

P - E um desafio? O que você achou um desafio?

E4 - Foi buscar a melhor maneira de, de me achar ali sendo professora, né? Como foi no começo, foi gradativo, né? Eu comecei assim do jeito mais nervoso e aí fui buscando como que a [...] pode ser professora, né? Desse jeito nervoso sem conseguir falar, ter uma dicção muito boa também. Como que eu posso fazer isso da minha própria maneira, né? E essa, esse foi o melhor desafio, foi me achar ali diante de uma licenciatura, né? Em si.

P - Nesse caso, você considera então que a formação do PIBID ela pode contribuir com você como futura professora?

E4 – Sim, contribuiu bastante. É, depois do PIBID eu estou buscando, né? Novos, novas oportunidades de dar aulas em projeto interdisciplinares mesmo a gente teve,

né? Uma intervenção. Foi a minha primeira aula no presencial e foi bem diferente também. Eu gostei mais até de ter dado aula no presencial, acho que o EAD, não sei porquê que deixa mais nervoso, né? Acho que deveria ser ao contrário. Mas, mas essas experiências vão transformando a gente, né? Eu acho que vai melhorando cada vez mais conforme a gente vai tendo essas experiências.

P - Uma outra pergunta, na questão ali da preparação das aulas. Vocês faziam as aulas geralmente em duplas, em grupos e vocês tinham algum momento que vocês se reuniam pra discutir as aulas, pra comentar, pra fazer um acerto ou pra alguma outra dupla dar alguma dica pra vocês, trocaram essas informações?

E4 – Sim. A maioria das aulas que eu dei pra ele foi sozinha, mas as duas primeiras eu tive a minha dupla, né? Que era a [...], a gente começou ensaiando só nós duas ali como que era a melhor forma de explicar, aí eu perguntava pra ela se estava de uma forma muito difícil a forma que eu estava falando e aí ela, ela me corrigia. Eu corrigia, aí ela a gente ensaiava antes, um dia antes de, da aula.

P - E desse desafio uma outra pergunta aqui. Você hoje, se tivesse uma situação de ter um outro aluno na tua turma com uma situação especial, de uma forma geral. Você considera que você conseguiria dar aula tranquilamente ou pelo menos já teria uma ideia de como trabalhar com esse aluno? Então, se essa experiência que você teve lá no PIBID ajuda na tua formação de professora pra atender um próximo, um futuro aluno que seja da educação especial?

E4 - Com certeza o PIBID ajudou muito. Eu acho que eu aplicaria as aulas normalmente pros outros alunos e reservariam um horário especial talvez pra esse aluno da forma que eu dava as aulas pro [...], né? Buscaria conhecer o que ele gosta, né? E dar as aulas dessa forma pra ele. É, com certeza o PIBID abriu mais a mente, né? A gente não, às vezes não está preparado pra ter um aluno especial, mas eu percebi com o PIBID que é possível ter diferentes formas de ensinar. Com certeza ajudou demais.

P - Tem mais alguma coisa que você queria comentar, colocar algum sobre a experiência do PIBID? Mesmo sendo no ensino remoto, né?

E4 – Uhum. É::, eu gostaria de mais, mais experiências no ensino presencial agora, né? É, o ensino remoto foi diferente pra mim, tanto pra ter as aulas quanto pra aplicar elas. É, eu acho que é isso. É buscar ter mais experiências.

P - **Então era isso. Muito obrigada.**

E4 - Obrigada você.

APÊNDICE E - Entrevista 5 – E05 (E05, 2022)

- Entrevista V – E5 (E5, 2022)

Entrevistado e entrevistador: E5 e Adriane Dall'acqua de Oliveira

Local e data: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 15/12/2022

Arquivo e tempo: 1 arquivo.mp4, de 00:35:42 horas

P- Então boa tarde, eu gostaria de agradecer, né? Por você participar da minha entrevista eh pro pra tese do doutorado então inicialmente eu queria que você se apresentasse, comentasse eh:: da tua formação, que ano que você está na universidade, informações gerais.

E5 - Boa tarde, primeiramente brigado pelo convite profe. Eu sou a [...], atualmente eu tenho vinte e sete anos e eu estou encaminhando pro último período da faculdade. Então aqui já tô no quarto período, (+) eh:: quarto período não, é a qual que período que é? (+)

P - Oitavo período?

E5 - [Oitavo (+).

E5 - Oitavo período. Então, eu tô me encaminhando pro oitavo período, eu entrei na faculdade eh::eh na metade de dois mil e dezoito, eh (+) infelizmente veio a pandemia. Eu cursei dois anos presencial e dois anos remotamente, né? Agora tô finalizando, já finalizei estágio, TCC e também as matérias obrigatórias e as optativas no meio dessa correria, né? E dessa decisão que teve pro ensino eh:: remoto teve o PIBID. Então desde que eu iniciei na faculdade eu já sabia mais ou menos o que que era o PIBID, né? Porque eu entrei na faculdade, curso de ciências biológicas querendo ser professora. Então eu sabia que eu ia me formar pra ser professora de ciências, né? Poderia alinhar ali a pesquisa junto, mas o primeiro plano é (+) é a sala de aula, né? Então desde o começo eu entrei na faculdade já sabia mais ou menos o que (+) que era o programa PIBID, né? Como que funcionava. Então assim que teve a oportunidade eu já me inscrevi e eu consegui passar. Então daí desde o início foi selecionado ali os grupos, separados, né? Eu fiquei no colégio com a prof Adriane, que é lá no Regente Feijó no centro de Ponta Grossa e:: praticamente a maior parte, né? A gente trabalhou remotamente via mídia acompanhando os alunos, foi só, eh (+) nos meses finais lá acho que só em fevereiro na verdade por causa das férias, que

teve a oportunidade de voltar na escola pra conhecer os alunos pessoalmente mas o projeto todo, né? O::, eh (+) o programa foi eh:: remotamente.

P - Então, vou começar com algumas perguntas aqui.

E5 -Tá.

P - A primeira suas experiências pessoais fora da educação formal ajudaram a sua prática no PIBID? Se sim, por favor, relate quais seriam essas experiências e como contribuíram para sua formação.

E5 - Sim, como eu falei, né? Quando eu entrei na faculdade, eu já sabia que eu ia ser professora e eu sempre quis ser professora e professora de ciências. Então, o que me lembra, assim, de experiências pessoais, antes da escola, é algo que eu muito gostava de fazer, era brincar de escolinha e eu queria ser a professora, não muito aluna. Então, era uma coisa que eu gostava muito, de ler livros de ciências, livros didáticos. Então, isso é uma experiência que me resgata da memória, que é antes da escola já tinha essa conexão assim com o professor, brincar de ser professora.

P- Dois, quais as experiências ou saberes que você tinha da sua vida escolar anterior ao ensino que te ajudaram durante a atuação com alunos da educação especial durante o PIBID.

E5 - Na verdade eh:: antes do ensino superior eh:: é triste falar isso, mas eu não tive experiências assim diretamente com educação especial, se for pra lembrar assim em (+) eh:: educação infantil, fundamental e médio, nunca teve um aluno com uma professora na sala que eu estudava assim, sabe? Então eu nunca tive esse contato direto com os alunos, né? Eh (+) a gente até imaginava que eles só iriam pruma escola especial, né? Mas não, eles tem o::o lugar deles, né? Eles tem que tá junto ali com os alunos regulares, então (+) eh:: eles não faziam parte ali da minha sala, então eu não tive tanto esse contato. A gente sempre soube da importância, né? Eh (+) de (+) de ter aqueles alunos eles também terem o acompanhamento em sala de aula.

P - E você lembra de alguma experiência que você tenha tido durante esse ensino teu, escolar mesmo? Alguma professora, alguma situação assim, que independente de ser de sala de recursos? De educação especial, desculpe. Mas, alguma situação dessas que depois, lá com os alunos da educação especial, você lembrou daquela situação e pode trabalhar com eles?

E5 - Dê atividades adaptadas, né? As vezes não é somente colocar lá um colorir pra pintar, né? Mas é tentar fazer uma transposição assim de algo que eh:: coloque o aluno naquele assunto que o professor tá trabalhando, né? Não colocar uma atividade aleatória só porque ele é especial e tá dentro da sala de aula, é trazer ele realmente pro conteúdo, né? E adaptar pra maneira que ele consiga entender, mas o conteúdo que tá trabalhando em sala.

P - E professora assim que te marcou, você tem algum ou não?

E5 - Eu tenho uma professora de ciências que foi a a professora Fátima, eu lembro muito bem dela no:: no ensino médio. Inclusive depois de anos que passou o ensino médio e eu fiz a faculdade eu consegui retornar pra fazer estágio com ela e eu lembro exatamente o conteúdo que ela trabalhou agora, né? No Colégio Polivalente como genética e (+) e ela trabalhava exatamente com a gente lá, né? Como fazia o:: os pares no quadro, eh (+) de azão, azão, azão azinho. Então, me lembrou muito essa memória dela, né? Dentro da sala de aula.

P - E daí isso também te incentivou a querer ser professora?

E5 - Incentivou. Eh:: então eu sempre gostei desse universo de:: de:: de professora né? Eu sempre fui muito curiosa. Então, eh:: e principalmente ciências porque é/ (+) áreas eh da matemática não é muito meu forte mas era das humanas e ciências e ciências é uma área muito legal porque a gente consegue estudar tanta coisa, né? (+) Consciências eh:: consegue dar meio:: meio ambiente, o corpo humano, o planeta. Então é muita coisa. Então com certeza o que me:: me motivou, foi (+) foi a professora de ciências.

P - Três, você considera que a formação proporcionada pela graduação foi suficiente enquanto instrumentalização o trabalho com alunos da educação especial justifique.

E5 - Infelizmente não. Eh::, eu acho que por ser um curso de licenciatura deveria. Porque a gente vai estar eh (+) lá em contato com os alunos que na teoria é uma coisa, né? A gente pode aprender leis, pode aprender sobre várias coisas, mas na prática é outra coisa, né? Cada aluno tem o seu o seu jeito, a sua adaptação que deve ser realizada, né? Mas falta na faculdade eh:: ali o que a gente tem eh (+) foi uma uma matéria de optativa que é sobre educação inclusiva mas infelizmente eu eh (+) eu fiz essa matéria quando estava na pandemia. Então, eu não sei dizer se essa matéria, a metodologia dela é a mesma, da maneira presencial, porque na:: na remotamente eu achei que faltou muito assim, sabe? Eh, o professor poderia focar mais eh na educação inclusiva, né? Falar sobre talvez atividades, metodologias que a gente poderia aplicar com esses alunos. Então é uma matéria específica pra isso, mas que infelizmente ela:: ela falta ainda de:: de apesar de que a prática a gente sabe que vai ser lá no dia a dia mas a essa teoria ainda ia ajudar bastante. Sobre educação, né? Inclusiva também tem Libras . No caso de Libras no curso de licenciatura a gente tem Libras um e Libras dois. Diferente da educação inclusiva que também deveria ser uma matéria obrigatória, né? Mas não é optativa, faz quem quer. Libras é uma matéria obrigatória, né? Então a gente foi obrigada a cursar Libras um e Libras dois. No começo eu me encantei. Nossa, ah:: é muito legal assim você aprender, né? Eh (+) é muito importante você saber Libras , né? Mas com o tempo apertado, né? Com o semestre, com/ (+) acabou que eu não me dediquei quanto eu queria ter dedicado. Mas é muito importante. Muito importante Libras até no campo de trabalho agora, né? Porque a gente vê eh:: como tem muitas opções de trabalho porque falta pessoas trabalhar, né? Vai o aluno lá na sala de aula e ele não tem um intérprete de Libras por falta de:: de:: de uma formação de professores, né? Aí o aluno acaba (+) acaba que em sala de aula ele fica sem essa assistência.

P - Qual que era a carga horária dessas disciplinas tanto da optativa quanto da da você lembra?

E5 - A carga horária específica eu não sei te dizer mas, eh:: ambas eram duas horas duas aulas por semana.

P - **É isso que eu queria saber. Quantas aulas por semana você tinha da dessas disciplinas?**

E5 - Duas aulas. Libras um e Libras dois. Eu fiz presencial com o professor. Inclusive o professor ele também (+) ele era:: ele tinha deficiente auditiva, né? E é educação inclusiva daí eu fiz com o professor Gilberto mas era eh:: remotamente.

P - **Quatro. Quando você planejou suas aulas e as aplicou você utilizou o programas, livros didático artigos, textos didáticos para o planejamento dessas aulas e atividades? Se sim, quais as principais colaborações que esses materiais didáticos te trouxeram para as aulas do PIBID e daí senão qual o motivo.**

E5 - Então eh:: primeiramente eh:: tem o PIBID e residência, né? Quando a gente entra no PIBID a gente sabe que é mais um/ (+) na maioria das vezes, né? Mais um acompanhamento dos alunos e o residência que a gente vai lá eh:: tá? Lá no dia a dia na sala de aula, dando aula pros alunos. Mas quando a profe (+) desde o início já do PIBID eh:: virtualmente a fez o convite que pra gente eh aplicar, organizar primeiro, né? E aplicar aulas pra esses (+) pra esses alunos, lá da escola do Regente. Então a gente adorou porque pra quem entrou no programa achando que a gente só ia ficar acompanhando as aulas, né? Ter oportunidade de:: de ir lá e dar aula pra eles, né? Via Meet, era uma experiência muito legal. Primeiro a gente ficou com medo, né? A gente ficou nervoso de não dar conta porque no decorrer da faculdade a gente não teve experiências. E as experiências eh:: relacionadas com a escola geralmente ela vem de projetos de extensão que a gente vai pôr fora quando é das matérias mesmo da faculdade não tem essa prática com os alunos. Então a gente já tinha pouca prática com os alunos regulares e com os alunos da educação especial menos ainda. Então quando a professora passou o convite pra gente, a gente ficou muito, muito feliz e foi logo pesquisar o que que a gente poderia fazer, né? Adaptar as atividades. Então de início eh:: a professora passou pra gente eh:: os slides da SEED, né? Que são disponibilizados lá pelo governo. Então dentro dos slides a gente fazia uma

adaptação. Um aluno que ele adorava super-heróis, Homem Aranha, o vilão do Homem Aranha, então a gente adaptava a aula praquilo ou quando era uma matéria complicada, uma matéria diferente, quer dizer, alimentação. Mas quem quer falar do Homem-Aranha lá sobre carboidratos? Então pra não deixar de faltar o personagem preferido dele a gente sempre montava slides coloridos com o Homem-Aranha ali, se mexendo ou um desenho da figura que ele gostava. Porque apesar do conteúdo não fazer parte ali do personagem pelo menos estava trazendo ali algo que ele algo da rotina que ele gostava. Em especial esse aluno ele adorava mostrar os bonequinhos. Aí comparava os bonequinhos da imagem com o que eles tinham lá o que (+) que ele tinha coleção na casa, adorava cantar. Então, todo esse momento era muito especial. Principalmente esse aluno de cantar, ele falava que as outras professoras não deixavam ele cantar em sala de aula. Então, ele ficava muito feliz que ele sabia que aquele momento final ali a gente ia deixar ele cantar. Então ele ficava ansioso esperando aquilo e ele queria cantar desde o começo. Daí que a gente falava, não agora a gente vai aprender um pouquinho e logo você vai cantar pra gente. E também. Eh:: a gente utilizava muito o desenho. Igual como a:: a professora falou, né? E sempre falou pra gente. Faz um plano, um planejamento e vê o que:: que vai dar certo né? Não precisa a gente ficar com tanto medo. Primeiro ver o que dá certo. Se ficar legal (+) se eles gostarem, a gente continua se não muda pra uma outra atividade, né? E isso/ (+) a primeira coisa foi o desenho. Nossa ele (+) todos os alunos gostavam muito de desenhar. Então qualquer aula que a gente dava (+) carboidratos sei lá:: o reino plantae e qualquer coisa final a gente colocava um desenho pra eles ou um desenho livre do tema ou a gente colocava algum modelo via slide. Também que eles poderiam copiar ou se inspirar. Então esse era um momento muito bom assim, que eles gostavam e dava pra ver que eles adoravam desenhar e a gente sempre voltava com isso Eh:: e a gente fala da educação inclusiva, né? Mas a gente saía pruma sala eh:: outra sala virtual no (+) pra ter uma eh:: como que como que eu posso falar? Pra ser uma aula personalizada pro aluno, uma aula focada, uma aula adaptada justamente praquele aluno, né? Então ficava eu de professora, geralmente a gente fazia em duplas ou trios, tinha o meu parceiro Gabriel e a Grazielle, a gente fazia muito nós três. Então ficava nós três no meet o os alunos lá assistindo nossa aula quando era aula de desenho a gente sempre desenhava junto e os outros colegas Pibidianos eles também entravam eh:: no:: pra participar como se eles fossem alunos com esses outros alunos ali da escola. Então a gente interagia tanto com o aluno dali

da:: da:: da sala de recurso, quanto os pibidianos que estavam ali por ser aluno. Então eles também acabavam participando da atividade aí quando acabava essa dinâmica de cinquenta minutos a gente voltava pro:: pro primeiro meet lá que a professora estava com o resto da turma, pra que esses alunos mostrassem que eles aprenderam em sala de aula. Eles gostavam de:: de contar, né? O que (+) que eles viram eh;; o que eles desenharam, então a gente sempre mostrava e tirava um print da tela pra registrar esse momento. E também eh:: muitas coisas a gente conseguiu adaptar. Eh:: não ficar só no desenho mas trazer imagens bem simplificadas pra explicar o assunto vídeos, né? Hoje em dia a tecnologia ela anda com a gente, né? Agora se faz uma pesquisa ali no:: na internet tem muitos vídeos e vídeos educativos, então você consegue pegar lá um vídeo pronto pra passar pro aluno de uma forma assim pra ele entender o conteúdo. Então, a gente sempre fazia isso (+) buscar, pesquisava algum vídeo animado, um desenho, ou uma musiquinha sobre o assunto pra passar pra:: pra contextualizar melhor o conteúdo. Outra coisa que a gente também fazia é isso sempre em grupo, né? Cada um ia se ajudando, a gente ia dividindo pra ver quem ficava cada semana, quem ficava com cada conteúdo. Sempre se dividindo pra que aqueles alunos não ficassem sem aula, né? Não tivessem o nossa:: o nosso apoio ali toda semana. Outra coisa que a gente também fazia que era muito legal, era aulas práticas então como a:: a germinação dos da (+) do algodão o feijão no algodão. Tão antigamente a gente fazia isso muito na escola, né? Era sempre, era um clássico plantar o feijãozinho no algodão. Aí foi se passando e agora a gente não faz mais isso, né? Porque acha que é muito simples, não vai ensinar nada e não, né? É uma prática simples, mas que a gente consegue:: fotossíntese, a germinação, a importância ali, né? Das plantas. E essa prática tão simples, a gente aplicou pra esses alunos aí da:: do:: do ensino do inclusivo. Então, eles gostaram muito. Um aluno por exemplo ele chegou a planta dele o feijão cresceu bastante, né? Por causa que o copinho era pequeno ele chegou a transportado do copinho pra lá (+) pro vaso da casa dele. Depois conversando com a mãe, né? A mãe falou que tinha que até cortar porque estava crescendo demais. Então gostou tanto da prática que ele começou a cuidar ali da:: da plantinha dele, né? E é algo simples, mas eu tenho certeza que fez a diferença pra ele e fez a diferença muito mais pra ainda pra:: pra nós ali eh (+) que tava aprendendo com ele, né? Explicando pra ele e aprendendo junto com ele, né? Que cada (+) cada alegria dele ali que ele que ele demonstrava a gente ficava mais feliz ainda. Outro material que a gente também/ (+) aplicar (+) utilizava (+) que a gente

pensava é só pra educação infantil, passou de educação infantil não usa mais, é a massinha. Então a massinha é um material eh:: ele é barato, né? A gente encontra em vários lugares, cê não tem como comprar, não tem a condição, tem receitas na internet pra fazer a própria massinha em casa, né? Então a massinha é acessível e daí nesse caso da aluna e que falou previamente com a mãe se a mãe poderia comprar a massinha que a gente ia fazer a prática, né? Então, de/ (+) uma vez que a gente usou a massinha ela estava super empolgada pra utilizar, né? Perguntando vamos usar, vamos usar daquilo a gente já adaptou o restante das aulas. Sempre que era possível a gente utilizava a massinha pra montar algo ali com ela. Então a gente sempre montava aqui, né? Desse lado aqui com ela. Mostrava na câmera. E ela com o auxílio sempre da mãe, né? A mãe do lado (+) lado, auxiliando em tudo, ajudando ela a fazer. Mas sempre ela fazia o máximo sozinha, né? Com a massinha a gente já montou células, já montou exemplos de frutas, já deu pra fazer cromossomos. Então imagine um simples material que a gente acha que só é utilizado na educação infantil deu pra fazer muita coisa e eles adoravam assim usar massinha, desenhar esses experimentos, né? Outros pibidianos lá utilizaram balinhas pra fazer uma célula, /.../ão flor também. Então cada coisa que a gente foi fazendo assim (+) eh:: pensando todos juntos, eu acho que o resultado foi muito positivo, né? Dava pra ver o sorriso deles, quando eles gostavam da nossa aula, então foi um resultado muito positivo.

P - Cinco. A partir de experiências anteriores ao PIBID que você já teve como professor durante o curso de licenciatura. Quais os saberes facilitaram o processo de ensino em sala de aula durante a experiência do PIBID com os alunos da educação especial.

E5 - Então durante o curso de licenciatura como eu falei, né? Infelizmente eh:: na minha opinião eu acho que a licenciatura vai ter em contato com alunos independente da matéria, Português, ciência, matemática. Eu acho que desde o início a gente tem que ter esse contato com o aluno, né? Porque tem pessoas que entram imaginando que é uma coisa e não é e acaba no meio do caminho. É você não querendo continuar eh ou pessoas que querem ser mesmo professora né? Então é bom já entrar (+) eu acho que seria legal no começo do curso já ter essa eh (+) como que eu posso falar? Essas práticas direto ali com a escola. Porque fora o PIBID temos uma matéria dentro do curso, né? Que ela se chama eh:: APCC ela acontece por cinco períodos, né?

Então a gente tem ela seguida em todos os períodos e é uma matéria muito importante. Que ela é o trabalho final de cada período. Então o que:: que a gente tem que fazer? Nessas matérias com o auxílio do professor lá na faculdade, né? A gente vai ter que montar um planejamento eh (+) tem o tema correto ou a educação ambiental, é água ou tem vários (+) foram vários temas, né? Ou a tecnologia, ou é a parte da arte com a ciência, né? Então foram vários temas. Por exemplo, teve um que foi educação ambiental. A gente monta um planejamento nessa matéria, vê maneiras, né? De como ensinar isso, passar através de uma transposição didática, né? Porque não tem como a gente chegar lá e só jogar o conteúdo pro aluno, né? Tem que pensar de uma maneira que ele vai entender e que também ele gosta da aula, né? Daí em algumas vezes essa matéria a gente só apresentava como seminário, né? Pros outros alunos do curso mas (+) as mais marcantes que a gente participou com certeza foi a aquelas que a gente foi em sala de aula pra ter o contato com esses alunos, né? E lá no dia a dia a gente vê o que que é necessário, /(+) porque no planejamento, planejamento é necessário, né? Se organizar pra ver o que que você vai falar, qual a atividade vai aplicar, mas o planejamento é uma coisa e lá na prática é outra, né? Com alunos do sexto ano. Você (+) você imagina, né? Você já tem o:: o pensamento prévio que esses alunos (+) eles já são:: eh:: eles já conseguem ler, todos já conseguem escrever. Isso não é só do sexto, se:: sétimo. Ensino fundamental chega e já imaginando que eles já vão ter essa bagagem de conteúdo e (+) é só você aplicar uma atividade que eles vão conseguir fazer. E chegando lá a gente vê que não é bem assim. Por experiências na APCC teve muitos alunos (+) assim do sexto ano, que não eram acompanhados pela sala de recurso da escola que não sabiam ler, tinham dificuldade na escrita, né? Então aí a gente vê a necessidade de uma atividade adaptada, não é só jogar atividade ali pra aquele aluno, né? E passar a resposta pra ele não, é ver uma atividade adaptada pra que ele consiga entender o que tá (+) pro nível ali, que ele consegue entender e resolver sozinho, né? Então, isso a gente viu e é em todas as turmas, não é (+) foi passando de ano que ele consegue ler e consegue escrever perfeitamente, né? Eh:: dentro de uma sala de aula que tem ali quarenta alunos, tem muitos alunos que necessitam de uma sala de recurso fazer o acompanhamento e não fazem não participam da sala de recurso, não tem o acompanhamento (+) às vezes necessita de algum diagnóstico, de algum outro profissional e às vezes por parte da família também, né?

P - Então essas experiências antes do PIBID, melhoraram isso, né?

E5 - Melhoraram não, né? Acrescentaram. Pra gente pensar em cada aluno. Não preparar uma aula única, chegar lá e jogar o conteúdo. Eh (+) já imaginar que na sala de aula vão ter alunos com dificuldade, né? Como também vão ter alunos que são super-rápidos, que em cinco minutos ali finaliza uma atividade. A gente sempre tem que pensar nesses alunos e o que que a gente pode fazer pra ajudar eles, né? Em atividades adaptadas, ou ver um exercício que substitua, às vezes, um texto que for mas com exercício eh:: simplificado, eles vão conseguir aprender. Então é através dessas disciplinas que a gente teve o contato lá diário, o contato lá eh:: com os alunos que a gente viu que cada um tem a sua maneira de aprender, o seu jeito único ali, né? De aprender mesmo. E nós, como professores, temos que pensar em cada um. Ver ali a adaptação necessária e pra dar atenção ali e melhorar o aprendizado de cada aluno.

P – Seis - Faça uma avaliação geral da sua experiência com o PIBID. Destaque os desafios, facilidades, dificuldades encontradas durante a experiência do PIBID junto aos alunos da educação especial.

E5 - Outra coisa eh:: posso voltar no tópico cinco?

P - Pode.

E5 - Em especial com o meu parceiro Gabriel, que ele também é do PIBID, a gente atuou bastante em dupla. Eh:: junto com uma outra amiga que não faz parte do PIBID Bruna, né? Ela atualmente (+) ela não tá mais no curso ainda da faculdade, mas a gente eh:: participou de um projeto, nós três, que a gente foi na APAE. Eh foi umas, foi uma::, uma experiência muito legal, muito boa. Só que por causa da correria a gente só conseguiu participar da atividade umas duas vezes. Aí por conta de bater horário a gente não conseguiu voltar mais. Mas o que:: que a gente foi? A gente foi lá, conversamos com a:: a diretora e a gente falou que a gente queria participar ali fazer algo solidário para os alunos eh:: no ensino de ciências e fazer uma aula diferenciada eh:: pra conversar ou brincar com eles ali sobre o assunto, né? E (+) nossa foi um dia (+) foram duas tardes muito especiais que a gente teve lá cada vez que a gente ia sair

de lá a gente queria voltar preparar atividades legais, a gente recebeu tanto carinho desses alunos assim e foi um ambiente muito acolhedor. Eh:: eu acho que eles precisam assim, sabe? De mais eh (+) mais projetos que vão lá pra atender, mais projetos que direto da faculdade pra atender eles, assim que sempre vão levando algo diferenciado. Não é porque eles estão lá numa:: numa outra escola que são alunos de educação especial que eles devem ser excluídos, né? Então sempre quando tem algum projeto eh:: algo diferente, sempre pensar pra aplicar neles porque além da experiência ser maravilhosa e o carinho que eles retornam pra gente, nossa não tem nem como descrever. Eles são maravilhosos. Não que os outros não sejam, né? Mas a atenção que eles dão pra gente, né? Eh:: não tem nem como descrever.

P - Voltando eh:: indo para última lá. Você quer que lê de novo ou não precisa?

E5 - Não, não precisa. Facilidades e dificuldades. Uma avaliação geral, né?

P- É

E5 - Eh:: primeiro coisas boas, né? O que que a gente conseguiu?

P – É

E5 - Através do PIBID quando a gente entrou que era pra ser somente algo pra acompanhar a professora, seja via meet ou lá presencial a gente conseguiu dar aula pra:: pra quem está na faculdade só vendo a teoria a gente conseguiu dar aula. Isso foi muito especial. Então a gente conseguiu, nós mesmos sozinho ir atrás do conteúdo, ler, pesquisar, montar uma aula e aplicar sozinhos, assim (+) isso foi muito legal. Eh (+) no:: no primeiro momento claro que tem o nervosismo, tem o medo, né? Da reação do aluno. Ai será que aquele aluno vai gostar de mim? Será que ele está gostando da aula? Está entendendo, né? Tem essa:: essa preocupação no início mas logo ela vai se indo/ (+) assim porque a gente fica muito feliz. Eh (+) o sorriso do aluno ele fala que quer conhecer a gente, né? Interagir no:: no bate-papo ali então esse retorno é muito especial eh:: com certeza. Agora, né? Eu estou saindo da faculdade e eu tenho mais certeza ainda do que eu quero, do que eu quero ser professora e foi graças ao PIBID e tenho certeza ainda não poderia deixar de falar que foi graças a professora

Adriane, não teria porque (+) tenho certeza, eu falo isso até por outras pessoas que eu acho que os outros PIBIDs que foram em outras escolas não foram a mesma coisa que o nosso. né? Não falando o nosso foi melhor, né? Mas o que a gente vivenciou e foi tudo (+) por uma tela de computador. Se tivesse lá diariamente com os alunos, seria uma outra experiência melhor ainda. Se aqui já foi bom, imagine presencial. Então foi algo assim que só motivou eh:: nossa (+) eh:: não tenho nem palavras pra agradecer pra que você, você deu a essa autonomia pra gente, essa oportunidade, né? E a gente nunca vai esquecer e:: essas experiências do PIBID reflete agora no final da:: da faculdade que a gente cumpriu o estágio obrigatório e também vai refletir no nosso profissional pra frente, né? Porque a gente tá iniciando essa carreira de profissão, professor, então tem muito muitos anos de carreira, né? E tenho certeza que esse pouquinho ali, esses dois anos que a gente teve o contato com os alunos, vai só melhorar, né? Vai só crescer o nosso aprendizado aqui nessa vida profissional. Outra coisa que a gente também fez eh:: que além da gente fazer o trabalho lá na faculdade o projeto PIBID ou lá conversar com os alunos é legal a gente contar o que que a gente está fazendo, né? Porque são as pessoas acham, ah! Só fica dentro de uma sala de aula fechado, só fica dentro da universidade, aí dinheiro público, não sei o que, né? Aí não fazem nada. Não, a gente faz muita coisa. E falar sobre isso é muito importante, né? Pra que as pessoas vejam o que que pode ser feito ou quais atividades podem ser adaptadas, né? Pra replicar lá no seu cotidiano. E (+) em especial eh:: eu e o Gabriel, junto com os professores, professora Adriane, professora Lia, também professor Danislei, nós conseguimos escrever um artigo pra mandar pra um evento e nesse evento lá (+) o artigo foi aceito, era um resumo expandido, né? Sobre a experiências eh no PIBID ali através do ensino remoto. A gente (+) o artigo foi aceito e teve a apresentação também via Meet. E foi uma experiência muito legal. Eu e o Gabriel, né? A gente entrou e falou ali na eh:: durante a apresentação via slides e foi muito legal assim você contar o que a gente tá fazendo não é se exibir, né? Mas é você mostrar o crescimento dos alunos, ver que eles estão interessados, né? Que eles merecem essa nossa atenção, eles merecem que a gente pense em uma atividade adaptada e leve algo diferente pra eles, né? E aquele dia a gente teve um retorno muito legal, tipo os professores da banca e os que estavam assistindo, eles nos elogiaram e foi um elogio assim muito, muito gratificante da gente ouvir, né? Que a gente viu que a gente estava no:: no caminho certo e eles gostaram da atividade que a gente estava fazendo, né? Foi muito especial a gente mostrar e tem que mostrar

mesmo o que a gente está fazendo, né? Porque pode motivar eh:: outros discentes, pode motivar outros professores que estão lá no:: no dia a dia com os alunos. Então é importante a gente mostrar e falar, Eh:: o que a gente está fazendo na faculdade, na:: na faculdade e na escola. E dificuldades de início foi isso, é o nervosismo. Eh (+) será que eu estou falando? Será que o que eu estou falando está fazendo sentido na cabeça daqueles alunos, né? Que eles estão entendendo? Eu estou falando besteira, né? Eu estou conseguindo explicar o conteúdo eh:: conexão na internet, né? Isso na verdade acho que atrapalhou todo mundo que estava nesse ambiente remoto, né? As vezes aquele aluno não poderia participar ou não tinha computador na casa, utilizava só o celular, dependia dele aí mais pra frente, né? Primeiramente o decreto era somente na casa, né? Então a gente dependia ali, tinha uma aluna que dependia de estar com a mãe do lado dela, né? Pra ligar o:: o celular e estar junto. Às vezes quando a mãe chegava um pouquinho mais tarde do trabalho, ela já não (+) ela chegava já atrasada na primeira aula. Então isso já é uma dificuldade ali até pra aluna, né? Que ela perde já o ritmo. Aí tem outros, tem um outro aluno que entrava diretamente no computador dele. Isso foi no início da:: da:: do:: do PIBID, né? Que a gente deveria ficar em casa. Depois foi voltando aos poucos então o ensino era híbrido. Então aí nessa parte a gente dependia dos alunos irem pra escola, né? Então eh:: pra ele tá na escola dele ir lá eh:: com a professora de PAEE pra se conectar com a gente via Meet. Mas aí também a internet da escola não facilitava muito, o computador, não era muito de acordo, né? Às vezes a professora de PAEE tinha que usar o celular pessoal dela pra transmitir. Então eu acho que as dificuldades foram essas. Mas eu acho que as dificuldades, elas nem aparecem assim quando eh (+) os:: os benefícios não, né? As experiências que a gente teve, né? Estudasse que isso tudo. isso que a gente passou eh:: nem lembra das dificuldades, né? Tanto que as dificuldades foram o:: o:: o nervosismo e a internet. Então praticamente não é nada, né? Não teve algo assim que fez: nossa eu não quero mais eu vou parar eu vou parar de ser professora não, pelo contrário, só fez com que motivasse mais e pra seguir agora no final da licenciatura, né? Senti muita falta, a gente sente muita falta dos alunos, a gente sempre pergunta pra profi comé que eles tão? Que que eles tão fazendo, né? E com certeza só deixou muitas saudades e a experiência que a gente tem hoje ela é completamente outra. Nossa, eh:: se a gente não tivesse passado pelo PIBID não tivesse contato com esses alunos da educação especial no estágio eu seria uma outra professora estagiária com certeza eu seria (+) eu poderia, eu teria mais medo eh:: eu

não saberia a importância dessas atividades adaptadas então esse processo que a gente passou durante os dois anos e pouquinho do PIBID só cresceu, cresceu, nossa com certeza no nosso profissional, né? Que a gente vai trilhar um caminho ainda, mas cresceu ainda mais no nosso pessoal não tem como falar assim que a gente não cresceu no nosso pessoal e a e a gente cria laço com os alunos, né? Teve uma vez eh:: que tem um aluno o que ama super-heróis a gente fez, a gente sabia que era aniversário dele, né? Porque ele adorava falar do aniversário dele. Então a gente jamais poderia esquecer, mas ainda era ambiente remoto, não tinha como lá pessoalmente dar um abraço nele, mas a gente conseguiu (+) eh:: o Gabriel foi atrás, mandou mensagem pra:: pra contas, né? De:: de cosplays do Homem-Aranha e do Homem de Ferro e contou que a gente estava fazendo do projeto, né? Que era um aluno que era muito fã deles. Então, a gente teve em especial dois Homem Aranha e um Homem de Ferro que gravou um vídeo fantasiado falando o nome desse aluno, dando parabéns. Esse dia a gente estava tão animado que a gente não via a hora de mostrar esse vídeo pro aluno lá pra ele ver que:: que de fato o super-herói preferido dele lá lembrou dele e estava dando parabéns pra ele. Então pra finalizar, sim eu só tenho gratidão por tudo. Eh:: e aí faz a gente pensar sobre a educação especial, né? Sobre como esses alunos são extremamente importantes, eles compõem ali a sala de aula, né? A sala de aula não deve ser assim com todos os alunos perfeitos que sabem tudo, que fazem tudo rápido Não, isso também só, eh:: acrescenta no nosso aprendizado, né? Pra gente sempre ir em busca de:: de melhoria e melhorar ali o aprendizado do aluno.

P- Era isso [...], se você quiser comentar mais alguma coisa, você acha que falou tudo?

E5 - Acho que falei e o principal é que não era um trabalho único, né? Foi um trabalho em grupo. Primeiramente da senhora que fez o convite, né? Passava as coordenadas ali, ó::: Essa é (+) é ciclo. É semana que vem é tal assunto, né? Então, o primeiro que vinha da senhora, o que a gente precisava trabalhar, mas era sempre em grupo, né? A gente conversava o que que deveria fazer ou quando tal aluno lá estava fazendo a aula, a gente sempre entrava pra, né? Pra motivar ainda mais ele. Então é foi uma atividade em grupo e eu tenho certeza que todos tiveram uma experiência assim gratificante

P - Então era isso. Agradeço né? Muito obrigada.

E5 - Eu que agradeço profe. Obrigada.

APÊNDICE F- Entrevista 6 – E06 (E06, 2022)

- Entrevista VI – E6 (E6, 2022)

Entrevistado e entrevistador: E6 e Adriane Dall' Acqua de Oliveira

Local e data: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 16/12/2022

Arquivo e tempo: 1 arquivo.mp4, de 00:22:27 horas

P- Bom dia. Gostaria de agradecer, você estar participando da minha entrevista para minha tese do doutorado. Então, inicialmente eu gostaria que você se apresentasse.

E6 - Tá. Obrigada pela oportunidade, profe Meu nome é [...], eu sou acadêmica da:: da:: do curso de licenciaturas em centro biológico pela UTFPR Ponta Grossa, né? E eu participei do PIBID durante o período de dois mil e vinte, em outubro ali de dois mil e vinte até abril, março ali de (+) de dois mil e vinte e dois com a profe Adriane sendo a minha professora supervisora e foi uma experiência muito boa e agora eu tô pra terminar o curso de licenciatura, eu tô no oitavo período e eu também consegui agora como procedimento tá participando do residência que é um (+) mais um complemento aí então eu agradeço pela mais uma vez pela oportunidade de tá aqui hoje.

P - Então vou fazer umas perguntas aqui pra você.

E6 - Tá bom.

P - A primeira, suas experiências pessoais, fora da educação formal ajudaram a sua prática no PIBID? Se sim, por favor relate quais seriam essas experiências e como contribuíram para a formação.

E6 - Sim, com certeza tive muita experiência, uma delas foi que eu:: eu:: eu sempre fiz teatro. Então o teatro meio que me ajudou a soltar um pouquinho, né? Ter essa facilidade de conseguir comunicar com as pessoas principalmente no PIBID, né? Que é:: que você acaba sendo um professor lá, você acaba sendo um mentor ali da aula. Então meio que (+) você tem que saber comunicar com os alunos. Às vezes ali tem uma vergonha um medo ali mas (+) mas o fato de eu conseguir eh:: ter eh:: tido essa prática ali no teatro me ajudou a me soltar um pouco e me sentir um pouco mais à vontade com os aluno. Também teve vários desenhos ali que eu acabei

assistindo, que durante as aulas eu sempre tive a ideia pra poder passar pros alunos. Teve uma:: um desenho que eu acabei passando pra eles ali (+) vários vídeos animados que a gente acabava assistindo mesmo assim, aleatoriamente que durante as aulas ali acabava ativando alguma coisa e falava: esse livro pode ser interessante ou esse trecho aqui pode ser interessante, eh:: vídeos também, filmes acabaram sendo um /(+) uma outra forma que me ajudou muito ali nas experiências de fora, que minha mãe também eh:: é professora, né? Então isso acabou sendo incentivo, ela me deu várias dicas aí durante o:: o processo que ajudando ali na hora deu montar minhas aulas, na hora de eu (+) como que eu poderia agir com os alunos ali e tal. Então, ajudou muito, com certeza.

P - Dois, quais as experiências ou saberes que você tinha de sua vida escolar anterior ao ensino superior que te ajudaram durante a atuação com os alunos da educação especial durante o PIBID.

E6 - Eh:: eu estudei com dois (+) em dois anos da minha escola eu estudei com alunos que:: que eram de educação especial. Um deles foi no sétimo ano eu acho, se eu não me engano, a gente tinha um aluno que ele tinha deficiência intelectual, né? Ele era (+) não lembro se era autismo agora, não vou lembrar o qual que era o problema dele. E os professores eles sempre, algum deles sempre procuravam dar atividade diferenciada pra esse pra esse aluno, né? Porque ele não conseguia acompanhar o ritmo da turma Então eh:: eu via como eu e os professores tratavam ele, as atividades que ele davam que as vezes eu acabava (+) tinha que ajudar o aluno ali porque eu tinha uma facilidade com o conteúdo principalmente ciências e matemática, né? Acabava que o:: assim que eu terminasse a minha atividade ou alguma tarefa assim, a professora me chamava ou professor, né? Me chamava pra eu poder estar auxiliando os alunos e tal. Daí eu via como que era a atividade. Às vezes eu até brincava. Nossa eu quero uma atividade dessa aqui também pra poder ajudar. Mas era mais assim eu entendia o porquê que era diferente, né? Porque não (+) não dava pra:: pra ele chegar no mesmo nível, que ele não tinha essa capacidade. E também eh:: no:: eh:: na:: na:: no ensino médio eu estudei com o aluno que ele (+) que ele era surdo, né? Então tipo ele tem deficiência auditiva, então eh:: também que as vezes os professores acabavam adaptando algumas coisas ali pra ele, além de ter um intérprete lá, então eu conheço essa comunicação e como ele sentava na minha

frente, a gente se comunicava bastante, daí eu conseguia aprender muita coisa com ele, ao mesmo tempo que ele, ele fazia desenvolvia as atividades deles. Então eu tive sim a experiência de saber (+) eles me ajudaram porque eu pude ver como que os professores tratavam esses alunos e como que eu poderia, quais abordagem eu poderia eh:: trazer ali com aqueles outros alunos e como que isso poderia me ajudar nas minhas aulas, apesar de ter tido experiência como professora de: de algum aluno de educação especial, mas essas experiências acabaram me ajudando ali nas abordagens. É isso.

P - Tem mais algum professor assim que você considera que pode ter influenciado ou ter ajudado na tua formação agora como pra querer ser professora, além da tua mãe?

E6 – Eh:: teve sim, ah (+) uma professora do oitavo ano de ciências também eh:: ela tinha virado pra mim falado que eu ia ser professora. Eu nunca quis ser uma professora porque pelo fato da minha mãe ser professora eu sempre via como que era difícil (+) dificuldades, né? Como que era o professor em sala de aula, então eu sempre tive esse medo mas, a professora, ela virou pra mim e falou assim: ó::, você vai ser professora quando você crescer, anota aí. Eu e:: eu negava de todas as formas, que eu seria professora, mas assim ela me fez ver as (+) a biologia, as ciências que era uma coisa que eu sempre gostei desde pequena, de uma forma diferente e ela ensinou a ciência, né? Porque no oitavo ano, a gente ensinou a ciência de um jeito muito mais divertido, de um jeito muito diferente do tradicional. Isso acabou impactando muito na minha vida. Então, até hoje aí (+) eu consigo assim agradecer ela muito por isso. Então, ela foi uma outra pessoa que me ajudou muito sair nessa área.

P - Tá três, você considera que a formação proporcionada pela graduação foi suficiente enquanto instrumentalização para o trabalho com os alunos da educação especial? Justifique.

E6 – Eh:: sim, tem eh:: matérias que a gente tem na nossa graduação que tenha eh:: eh:: coisas voltadas pra educação especial, uma delas é a Libras , né? Que a gente tem Libras um e dois que são disciplinas obrigatórias que todo mundo tem que fazer

e elas são muito boas, porque ela realmente:: tem aluno que chega lá na primeira Libras e não sabe nada. Então, por exemplo, se a gente pode encontrar alunos na nossa:: na nossa (+) ao longo da nossa formação ali, que vai ser surdo, que vai ter uma deficiência auditiva e a gente precisa saber lidar com ele, como que a gente poderia fazer. Então a LIBRAS ela ajuda a gente nesse primeiro passo dali, a Libras um e dois. Pelo fato de eu já saber Libras, pelo fato de eu ter estudado com esse aluno, durante o meu ensino médio eu já:: já tinham mais facilidade, então eu acabava ajudando o professor ali também, auxiliando ele (+) era:: ele:: era totalmente ele não tinha a:: a capacidade de ouvir, né? Desde que ele nasceu. Então, muitas vezes eu tinha que traduzir ali as coisas pro pessoal, mas isso ajuda muito. Então, no final da disciplina todo mundo saía ali sabendo pelo menos o básico ou como que a gente poderia fazer pra poder comunicar com os alunos. Tem educação inclusiva também, só que eu ainda não fiz essa disciplina, mas é uma disciplina que inclui tudo mesmo ali, então eles acabam ensinando ali vários tipos de abordagens pra lidar com os alunos, mas aí eu não consigo dizer totalmente assim como que seria essa disciplina. E tem também a APCC, né? Que a gente acaba ajudando ali também, a gente tem algumas eh:: matérias que acabam ajudando ali também. Então acho que essas três que eu posso dizer que são matérias durante a graduação que me ajudaram, eh: a ter uma:: uma abordagem ali com a educação especial.

P - Você pode comentar um pouquinho o que que trabalha essa a APCC?

E6 – Tá! Então a APCC vai ficar (+) meio que uma disciplina que a gente tem que a gente vai trabalhar de forma interdisciplinar, então a gente vai englobar todos (+) todas as áreas pra poder trabalhar algum material, algum assunto voltado pra:: pra educação. E muita gente acaba adaptando essa:: essa:: esses materiais pra educação inclusiva mesmo, pra educação especial. Então, e mesmo que a gente não incluía esses alunos ali diretamente assim, fala: não, isso vai ter especificamente pra alunos de educação especial. Esses materiais, eles são próprios também que podem ser aplicados pra:: pra alunos de educação especial. Então são materiais de fácil acesso ali que a gente consegue. Então a gente tem que adaptar essa linguagem pra todos os alunos, pra que eles sejam capazes de utilizar. Então a APCC ela acaba te dando isso. E a gente tem cinco APCC. Então ao longo de cinco dessas disciplinas a gente

trabalha várias abordagens, vários tipos de trabalhos que podem ser usados nas aulas de educação especial.

P - Quatro. Quando você planejou suas aulas e as aplicou utilizou programas e livros didáticos, artigos, textos didáticos para o planejamento das aulas, atividades? Se sim, quais as principais colaborações que esses materiais didáticos te trouxeram para as aulas do PIBID. E se não, qual o motivo?

E6 - Gente, sim, sim. Eu usei muitos materiais eh:: eles foram extremamente importantes pra mim, eh:: usei o livro didático, usei vídeos, usei vários programas eh:: no:: na:: várias plataformas em si pra poder trabalhar. Uma delas que eu utilizo até hoje que foi inclusive a prof Adriane que me apresentou é a plataforma que é uma plataforma wordwall de jogos, né? Onde a gente consegue desenvolver vários (+) vários tipos de jogos de diferentes tipos que a gente consegue trabalhar com os alunos. Daí a gente (+) esses jogos mesmo de acordo com o conteúdo que está sendo escrito em sala de aula ou a gente pode pegar já prontos, né? Porque lá tem vários modelos prontos que a gente pode tá utilizando e essa plataforma ajuda muito como uma atividade de fixação por exemplo ou uma atividade pra simplesmente (+) pra deixar um (+) algo:: um pouco mais dinâmica, pra trabalhar com os alunos. Então, é uma plataforma que eu utilizo até hoje, mesmo nas aulas de estágio que eu fiz assim e pretendo usar muito tempo ainda. Aí tem também o YouTube, né? Que a gente acaba que é:: um (+) um (+) uma plataforma de vídeos, né? Então, a gente acaba utilizando muito pra poder sei lá, mostrar algumas:: alguns resumos, alguns (+) uma recapitulada de alguma coisa que a gente tá vendo em sala de aula, né? Ou pra facilitar desde um assunto que talvez seja um pouco meio complexo, daí o vídeo lá tem muitas vezes dito que são mais eh:: visuais, né? Então a gente acaba ajudando ali os alunos a conseguir ver melhor, tem a plataforma Meet também que é o Google que a gente utilizava por exemplo no PIBID quando a gente ia planejar algum, alguma aula e a professora (+) a gente utilizava e eles também e como eu fui aprendendo durante o período da pandemia então a plataforma Meet foi essencial porque era por lá que a gente se comunicava e falava com os alunos e dava as nossas aulas e tudo mais. Então a gente nas nossas casas e os alunos lá. Também foi uma plataforma muito utilizada. E também teve plataformas eh:: onde a gente elaborava os nossos as nossas próprias aulas, que é o Canva por exemplo. Então a gente utilizou

ela muito ali pra poder desenvolver nossas aulas transmitir o que a gente sabia pros alunos e pelo que eu me lembro são essas, assim de cabeça.

P - Você achou esses materiais adaptados facilmente, vídeos? Ou você teve um pouco de dificuldade para conseguir esses materiais?

E6 - Não, eu tive que dar uma pesquisada boa, inclusive eu até esqueci de falar, eu tive que algum/ (+) por exemplo, como no início eu não sabia mesmo trabalhar como aluno de educação especial de início assim, né? Que foi um desafio que a professora lançou pra gente, eu tive que ler, né? Eu com a experiência como colega de alguém que tinha alguma deficiência é diferente de eu ser a professora e ter que transmitir esse conhecimento pro aluno. Então às vezes eu tinha que procurar algum (+) algum site ou algum artigo, assim que tinha experiência pessoal de algum professor, de algum sei lá, eh:: estagiário ou também que trabalhou pra eu poder eh:: conseguir trabalhar também. Então isso acabou sendo um:: um:: uma outra forma que eu utilizei pra poder trabalhar e os materiais dele não eram fácil (+) de fácil acesso, né? Então tipo a gente tinha que pesquisar mesmo a gente tinha que ter um tempo ali dedicar um tempo no computador pra poder achar, né? Porque nem todo mundo tem essa facilidade de conseguir montar o material ou não tem muita experiência, né? O professor às vezes ele só tá ali na sala e muitos professores eles simplesmente deixam o aluno lá, passa o conteúdo e não tentam encontrar uma forma pra:: pra aquele conhecimento chegar naquele aluno também. Então foi um pouquinho difícil pra encontrar, mas a gente conseguiu aí.

P- Cinco - A partir das experiências anteriores ao PIBID que você já teve como professor durante o curso de licenciatura. Quais os saberes facilitaram o processo de ensino aprendizagem em sala de aula durante a experiência do PIBID com os alunos da educação especial?

E6 - Eu não consigo lembrar agora se teve uma disciplina que eu dei aula mesmo aula pra alunos antes do (+) acho que PIBID foi a minha primeira experiência ali como professora. Mas contasse um pouco além da: da: não sei se vale se é válido eu falar experiência além do:: do:: PIBID da:: da:: minha graduação pessoal, né? Porque eu:: eu/ (+) como minha mãe era professora ela tinha uma escola, né? Ela tinha uma::

meio que uma (+) uma creche lá. Então tinha alunos ali. E daí, ela:: eu acabei sendo uma professora ali pra:: um daqueles alunos que era (+) uma professora de alfabetização ali. Então eu tinha que ensinar as coisas ali, ver as (+) as correções das atividades dos alunos. Eh:: então eu não sei se é válido eu poder falar sobre essa experiência.

P - Se quiser comentar pode sim mas pode falar.

E6 -Está bom. Então, eh:: quando eu estava dando aula pra esses alunos. eu tinha que pegar o conteúdo que eles estavam vendo e dar uma lida, né? Pra eu poder passar o que que eles estavam aprendendo como eles estavam na:: na:: nas escolas mesmo, eles ficavam na:: na:: na:: creche da minha mãe apenas como um período integral ali, eh (+) eu acabava auxiliando ele nos deveres de casa e tudo mais. E a forma como eu trabalhava com eles lá eh:: era dum um jeito bem mais bem mais adaptado numa linguagem bem mais fácil pra eles poderem compreender. Então a linguagem que eu utilizava ali com eles eu acabei trazendo pra mim, pra eu poder trabalhar com os alunos eh:: durante o PIBID, né? Da educação especial, porque algum que eu tinha aluno ali que ela não tinha, não era capaz de ler nem escrever, né? Ela não conseguia, não tinha essa capacidade. Então eh (+) a forma que eu (+) a linguagem que eu tive que utilizar lá era bastante desenhos, né? Vídeos ali que ela pudesse visualizar. Então eu fazia isso também na escola, na escolinha que eu trabalhava com a minha mãe. Eu trazia várias imagens, vários vídeos ali pros alunos pra eles conseguirem entender, porque muitas vezes eu só escrevendo ali, eles também não sabiam eh:: ler, nem escrever, que eles estavam aprendendo aquilo ainda. As imagens, por exemplo, as imagens de vídeo, tudo que pudessem visualizar ou até mesmo tocar nas experimentações foram essenciais e foram coisas que eu utilizei nas minhas aulas, né? Que são através da experimentação, por exemplo, ela foi um tipo de coisa que deu pra eu se desenvolver bem. Então eh:: nessa experiência eu acabei trazendo pra durante o PIBID também.

P - A última. Faça uma avaliação geral da sua experiência com o PIBID destacando os desafios, as facilidades e as dificuldades encontradas durante a experiência do PIBID junto aos alunos da educação especial.

E6 - Beleza, então como eu falei eu já tinha uma experiência em sala de aula porque minha mãe é professora, né? Então isso acabou sendo uma facilidade pra mim uma facilidade de falar com os alunos só que eu não tinha tanta facilidade de:: de transformar, né? O:: o:: o:: conteúdo ali do livro didático, né? Que eu deveria dar pra:: de forma que os alunos ali, individualmente conseguiram compreender, né? Porque cada aluno ali tem (+) educação especial, isso tinha uma dificuldade, então eu tenho que ver quais eram as limitações dele do que eles sabiam ali, o que poderia ser desenvolvido pra eu poder trabalhar com eles, né? Então acho que isso foi um desafio pra mim, pegar aquele conteúdo do livro didático e ter que transformar em um saber ensinado, né? De forma que eles pudessem compreender. Então foi uma dificuldade. Eh:: de outra forma, né? Que o meu PIBID praticamente inteiro foi eh:: online, né? De forma on-line por causa da pandemia, veio exatamente num período ali que eu estava:: que eu comecei o PIBID. Então eu consegui comunicar com os alunos de:: da tela apenas da tela era muito difícil pra eles porque não tinha uma interação professora aluna ali diretamente. Tinha ali que (+) eu conseguia comunicar com eles mas não é a mesma coisa da gente estar em sala de aula. Que foi uma experiência que eu tive bem no finalzinho do meu PIBID. Fora a conexão, né? Que muitas vezes acabava caindo ali, a gente não conseguia entrar. Então, isso acabou atrapalhando um pouco também na experiência, mas nada que a gente, ao longo do tempo aí foi adaptando pra poder facilitar, né? Eh:: eu tive muita dificuldade também de:: de:: pegar um conteúdo que/ (+) como eles estavam no ensino médio pegaram um conteúdo muito escrito por exemplo eh (+) eu tive que trabalhar com eles eh:: quimiossíntese e fermentação. E na fermentação a gente tem que ensinar umas fórmulas lá muito doida, um processo bem complicadinho que até alunos que eh:: na:: na:: educação formal, comum assim, na sala de aula mesmo com todos os alunos já é difícil, né? De passar isso pros alunos compreender, pra adaptar aquilo pros alunos eh:: da educação especial era um pouquinho mais eh:: difícil, né? Então eu tive que ler muito e eu lembro que eu sentei no:: um dia e eu fiquei pensando que materiais eu poderia pegar ali pra poder visualizar, né? Porque os (+) a aluna que eu dei essa matéria ela não sabia ler nem escrever, então eu tinha que procurar uma forma que pudesse visualizar ali pra ela, né? E eu tive que sentar aqui no:: no:: no:: e fazer várias vezes, tentar mudar minha linguagem, toda vez eu falava uma palavra ali, falei, não, ela não vai entender o que que é isso, como que eu vou fazer pra poder mudar isso. Então, a experimentação foi um jeito que a gente se encontrou, experimentação, desenhos e

vídeos ali, né? Interações assim foram eh:: formas importantes, né? Metodologia importante que a gente achou de conseguir levar o:: o:: o:: aquela aprendizagem pra aluna. Inclusive eu fiz vários experimentos com ela, inclusive nessa aula de fermentação ela conseguiu ver como que era o processo, né? Através da experimentação, então eh:: experimentação foi uma forma muito boa que a gente encontrou ali de fazer com que eles chegassem ali, que eles pudessem manusear aquilo, tocar naquilo eles conseguem associar aqueles (+) aquele conhecimento dali que eles estavam vendo durante a:: a:: a:: minha aplicação. Foi:: foi:: o que eles estavam vendo ali presente. Eh:: o PIBID ele me ajudou muito, porque quando eu entrei na faculdade eu não. Eu apesar de eu ter experiência em sala de aula eu tinha muito medo, porque eu:: eu gaguejava muito, eu não sabia pegar de ideia direito, transformar ali da linguagem dos alunos e o PIBID ele me ajudou muito, principalmente com a ajuda da profe Adriane que estava sempre disponível ali pra dúvidas, auxiliar, dar dicas pra gente eh:: ele foi muito bom, porque hoje em dia a:: a forma que eu consigo falar, a facilidade que eu consigo falar com os alunos, a forma como eu consigo pegar o conteúdo e imediatamente conseguir, traduzir aquilo pra língua dos alunos é uma forma muito mais, né? Porque se eu não tivesse feito PIBID eu acho que eu teria muita dificuldade no estágio. Por exemplo na residência agora que eu estou, porque eu não ia saber exatamente como lidar com isso e eu também não teria uma experiência como professora na educação especial, né? Porque até então eu não tive alunas que tivesse, precisasse de alguma educação especial. Foi presente ali no PIBID. Então o PIBID acabou me ajudando muito. E do jeito, da forma que eu entrei no PIBID e como eu saí totalmente diferente, hoje eu vejo que eu consegui ter uma reflexão da minha prática, né? Pedagógica ali do que eu mudei ali, que eu pude que eu comecei e o que que eu consegui mudar. E hoje em dia eu só tenho que agradecer, né? Que o PIBID, eles foi uma experiência muito boa e que eu com certeza vou levar pra vida e ele também vai gostar de dar aula, né? Como eu falei eu entrei no curso eu não queria dar aula, mas o PIBID e a profe Adriane vendo do jeito que ela se preocupava com os alunos, como ela interagia ali em sala me fez ver a:: a educação em si, né? A licenciatura de uma forma com outros olhos e isso acabou me dando ali um:: um:: gasinho ali pra talvez um dia eu querer dar aula, né? Quando eu sair, eu começar a dar aula. Então foi uma experiência muito boa que com certeza eu vou levar pra minha vida toda.

P - E eu acho que é isso, quer comentar mais alguma coisa. Quando você falou da experimentação, você poderia comentar como que foi feito então porque você falou que fez a experimentação e o aluno também fez só nesse sentido foi simultâneo?

E6 - Ah sim, então eh:: antes da:: da gente realizar as aulas a gente se comunicava com a mãe da aluna que a gente ia fazer um:: um:: um experimento com ela e daí a gente preparava esse material anteriormente. Então a gente falava para mãe dela a gente vai precisar disso, disso e aquilo. Daí a mãe dela ia lá e conseguia. E daí antes da aula ela já ficava toda ansiosa ali pra poder preparar, pra poder saber porque ela sempre sabia que no dia da aula de fermentação por causa justamente porque ela já preparava antes. Ela estava pronta. A mãe dela até mandava foto pra gente ansiosa e feliz ela estava pra realizar. E daí durante a aula dependendo como que fosse o procedimento do experimento é se demorar muito ou não a gente iniciava ela lá na casa dela e eu na minha, ela com os materiais dela e eu com os meus. Daí eu mostrava pra ela a medida colocava-se numa posição que ela conseguisse visualizar. Então mostrava a gente vai fazer isso. Daí ao mesmo tempo a gente fazia juntas ali o experimento. Então tipo, pra ela ver que:: que o que ela estava fazendo a gente estava:: eu também estava fazendo. E assim tinha os outros colegas também que às vezes estavam presentes que eram pibidianos na sala e eles estavam presentes ali como se eles fossem alunos também, né? E eles acabavam às vezes incluindo ali junto e eles faziam junto com a gente, pra ela se sentir inclusa ali durante as aulas, então era um processo simultâneo ali que a gente fazia junto e daí a gente envolvia da vida eu perguntava pra ela se ela tinha entendido o que que ela tinha, o que que ela conseguia extrair dali durante a experimentação, tá? Então é isso.

P - Então é isso Você quer comentar mais alguma coisa do PIBID?

E6 -Ah se o que é so mas eu só tenho que agradecer mesmo, brigado de novo aí pela oportunidade, por todos os ensinamentos e o foi um projeto muito bom que eu recomendo pra qualquer pessoa, se tiver interesse. Foi muito bom a experiência Então muito obrigada.

APÊNDICE G - Entrevista 7 – E07 (E07, 2022)

- Entrevista VII – E7 (E7, 2022)

Entrevistado e entrevistador: E7 e Adriane Dall'Acqua de Oliveira

Local e data: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 16/12/2022

Arquivo e tempo: 1 arquivo.mp4, de 00:21:42 horas

P - Então boa tarde, eu gostaria de agradecer, né? Por você estar participando da minha entrevista, né? Que faz parte da minha tese do doutorado. Então, inicialmente eu gostaria que você se apresentasse e comentasse como que está na universidade, né? Você tá lá, já tá se formando ou alguma coisa assim?

E7 - Então, meu nome é [...], faço parte do curso de ciências biológicas, né, da licenciatura na UTFPR. Eu tô:: quase me formando, agora minhas matérias eu terminei e agora só falta entrei na residência agora. Mas fora isso eu já tô:: terminando e eu participei também do projeto né? Eh entre os anos de dois mil e vinte a dois mil e vinte e dois.

P - Primeira pergunta. Suas experiências pessoais fora da educação formal ajudaram na sua prática do PIBID? Se sim por favor relatem que seriam essas experiências e como contribuíram para a sua formação.

E7 – Então como o nosso foco no, né? Acabou sendo a educação especial, uma coisa que me auxiliou muito foi a minha convivência com meu sobrinho. O meu sobrinho ele é autista, né? Então quando a gente foi chamado pra trabalho pra professora eu já tinha uma certa eh (+) convivência eh (+) já sabia mais ou menos como lidar ali, né? Com os alunos claro que você conviver com o sobrinho e você dar aula pra uma pessoa é bem diferente, mas óbvio que quando acontecia de ter talvez uma crise ou de tá um pouco nervosa ali, a gente sabia um pouco como acalmar, a gente sabia a:: eh (+) a forma assim, né? Identificava como que ela tava se sentindo ali. Eh:: e também eh na minha vida eu sempre eu tenho primos pequenos. Então eu sempre ajudava nas tarefas. Eu sempre estava ali acompanhando juntos outros sobrinhos também. Então eu tive sempre com crianças assim nessa idade ali que a gente trabalhava, que a gente tinha convivência mesmo que online com esses alunos, então isso me ajudou bastante durante esse esse período do PIBID.

P - Dois, quais as experiências ou saberes que você tinha de sua vida escolar anterior ao ensino superior que te ajudaram durante a atuação com os alunos da educação especial durante o PIBID?

E7 - Então, com aluno a gente não tinha tanto contato assim, né? No ensino médio, ensino fundamental eh (+) no ensino fundamental eu me lembro que tinha alguns alunos assim, mas a gente não tinha tanto contato, mas os professores sempre tavam (+) eh:: falando pra gente, né? Como a gente devia tratar eles, sempre incluía eles com a gente, né? E no ensino no ensino médio na verdade a gente teve um projeto com a professora de sociologia que era pra gente ir na APAE. Então a gente foi lá, a gente fez um trabalho com os alunos autistas e foi muito especial assim eh:: eu já meu sobrinho, já (+) eu já tinha o meu sobrinho assim. Então ver eles de outra forma (+) assim ver eles na educação foi muito importante também. Quando eu comecei a trabalhar com os alunos lá do:: do regente, eu também já tinha (+) lembrei dessa (+) dessa parte, dessa fase, desse projeto que a gente teve com a professora de sociologia. Então esse foi um dos:: dos (+) das atividades que a gente fez assim que auxiliou. Que (+) que me lembrou quando eu fui fazer o projeto do PIBID.

P – Eh:: algum professor também, fora esse de sociologia, que você lembra que te marcou para essa questão de ser professora?

E7- Então, eh:: até eu esqueci de (+) de comentar que não era pra educação especial, mas eh (+) teve uma professora que teve um projeto na verdade na (+) na (+) no (+) no ensino médio que a gente teve que dar uma aula. Então aí eu acho que já deu uma (+) uma surgida no meu, no meu eu professor ali e de montar uma aula, né? Era um era um tema. um tema gerador que a gente e a gente deu aula pros primeiros anos, a gente tá no terceiro ano e naquele momento eu já senti uma coisa assim, achei legal, sabe? De ter que foi tipo um auditório assim, foi bem especial assim aquele dia, mas assim, professor eh (+). Um específico que eu gostava mesmo era da biologia, né? Que como obviamente (+) mas eu também gostava bastante da de educação física mas aí eu acabei seguindo pra (+) pra biologia mesmo e falamos, né? Que a gente se baseia num professor pra o que a gente quer seguir, né? Mas na verdade isso eu acho que aconteceu mais quando eu entrei na universidade, mesmo que eu tive

contato com os meus professores atuais, que são incríveis assim, não sei se eu posso falar nomes.

P -Eu acho que pode, né?

E7 - Principalmente do professor Danislei que é uma pessoa que (+) nossa é minha (+) meu objetivo de ser professora, porque ele gosta do que ele faz, ele (+) a gente vê o amor dele, né? Pela:: pela educação e eu acho que isso cada vez mais vai (+), vai deixando a gente com mais vontade de fazer e de continuar o curso.

P –Três. Você considera que a sua que a formação proporcionada pela graduação foi suficiente enquanto instrumentalização para o trabalho com os alunos da educação especial? Justifique.

E7 - Eu acho que não, apesar do que foi importante assim a matéria que a gente teve, né? De educação inclusiva. Eh (+) ela era uma optativa. Então já eh (+) eu já acho meio que não deveria ser, né? Deveria (+) deveria ser na:: na:: na grade ali, obrigatório pra todo mundo ter essa matéria. Eh (+) o (+) como o nosso professor ele é mais voltado, ele faz um trabalho com pessoas com comprometimento físico, ele acabou levando mais pra esse lado. Então eu acabei achando que faltou eh:: eh:: o comprometimento mental assim. Mesmo ter pessoas autistas e outras (+) outras coisas e também eu sentia que era mais uma coisa assim de você (+) óbvio que é importante você aumentar a autoestima da pessoa, você incentivar ela a continuar estudando ali, mas também eu:: eu senti falta de você ter uma:: uma direção pra você adaptar aulas assim. Na nas matérias assim mesmo, sabe de você, como que eu faço uma aula tal, tal com (+) com uma pessoa com tal comprometimento, sabe? Então, isso eu acho que faltou, acho que se pudesse teria mais matérias ou adaptar essa que já tenho. Apesar de ser bem importante eu acho que:: que faltou assim. Apesar de que nos outros (+) nas outras matérias o professor citavam, né? Tipo o que a gente tem que pensar sempre nos alunos PCD mas direcionado mesmo. Eu acho que acabou faltando.

P – quatro. Quando você planejou suas aulas e as aplicou, você utilizou o programas, ele didáticos, artigos, textos didáticos para o planejamento das

aulas, atividades? Se sim, quais as principais colaborações que esses materiais didáticos te trouxeram para as aulas do PIBID e se não qual o motivo?

E7 - Então, quando a gente ia montar as aulas, geralmente a gente tava em dupla, né? Então, a gente ali se juntava e cada um pesquisava uma coisa, mas a gente se baseava assim, o nosso foco ali (+) a gente entrava nas aulas Paraná pra ter uma base. Mas como a gente percebia que era um pouco eh:: demais, né? Pros alunos que a gente tava trabalhando, a gente tinha que adaptar, então a gente tentava às vezes pegar de anos mais anteriores ou ver coisas adaptadas assim. Então eh:: a gente sempre pegava filmes, vídeos, desenhos. Assim sempre tentava colocar essas coisas na (+) nas aulas pra chamar a atenção deles, né? A gente acabou vendo que eles gostavam muito de:: dese:: de desenho, então a gente tentava levar, achava um desenho que falasse sobre tal, tal tema, né? Como por exemplo, um dos alunos ele gostava muito do:: do:: de:: de:: do cinema, cinema de filmes e a gente foi falar sobre (+) sobre eh (+) botânica, né? Então a gente acabou usando o Groot lá, né? Daquele filme, que eu não lembro o nome do filme agora, eh (+) a gente iria falar sobre os peixes, a gente usou o filme do Nemo, tinha tipo (+) era muito bom mesmo pra:: pra:: poder explicar né? Mostrar ali e tal a diversidade dentro do mar. Eh (+) então acho que acho que foi isso. A gente sempre procurava bastante porque como disse cada aluno era dum jeito e a gente tinha que sempre adaptar, então a gente tinha que buscar, buscar (+) pegar o que a bagagem que a gente tinha da:: da:: universidade e tentar diluir ali e deixar cada vez mais (+). Mas não simples, né? Mas (+) dum jeito que eles pudessem aproveitar. Porque (+) como a gente tinha uma aluna que ela não era nem um alfabetizada, era muito complicado. Então a gente tinha que partir pra:: uma parte pra ela ter minimamente ali uma um entendimento ou que ela mesmo (+) que fosse ali, do momento que ela conseguisse ir na outra aula, ela lembrasse de alguma coisa, sempre retornando, né? As:: as aulas anteriores e tal, mas (+) mas foi isso.

P - Você teve facilidade ou teve dificuldade de encontrar assim eh:: materiais, como você falou de vídeos, alguma coisa assim, adaptados para esses alunos?

E7- Olha, pra falar a verdade, pra alunos assim, a gente não achava quase nada. A gente, tipo, via uma coisa que era mais fácil, mas não necessariamente para o aluno

autista no nosso caso. Não tinha, tipo assim, zero até, sabe? Se a gente achava, era muito, era um milagre mesmo. Então a gente tinha que eh:: pensar assim que talvez desse dessa forma ele fosse entendendo bem. Então como eh:: conforme as aulas em um correndo, né? A gente ia vendo qual que era o entendimento daqueles alunos e:: e aí a partir daí a gente mesmo na nossa cabeça tinha que tentar adaptar, né? Mas na internet, assim, a gente não acha materiais pra esse fim.

P- Cinco. A partir das experiências anteriores ao PIBID que você já teve como professor durante o curso da licenciatura, quais os saberes facilitaram o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula durante a experiência do PIBID com os alunos da educação especial?

E7 - Então eh:: eu fiquei pensando eu acho que a gente não teve muito contato mesmo como eu disse, né? Na outra pergunta com (+) com esse tema da educação especial. Mas quando a gente tinha que montar as aulas pra apresentar pros professores e nas matérias assim, o nosso grupo que é até o mesmo do PIBID, a gente sempre tentava levar pra uma parte mais lúdica. E depois do PIBID a gente percebeu esse lúdico, ajuda muito as:: as crianças, né? As crianças especiais. Então eu acho que essa parte ajudou quando a gente ia montar as aulas, a gente lembrava lá da matéria que a gente tinha tido e nessa base pra gente montar os slides, a forma de explicar. Mesmo assim, as imagens, tudo a gente sempre fazia daquela forma. Então acho que quando a gente foi fazer as aulas, isso já (+) tinha tipo (+) já era meio caminho andado, a gente já tinha um (+) um rumo, um (+) um (+) como é que eu posso falar? Um (+) um exemplo assim, então a gente sempre tentava fazer dessa forma mais, mais básica assim, sabe? Mas mesmo assim tipo colorido, sabe? Uma coisa assim.

P - Seis. Faça uma avaliação geral da sua experiência com o PIBID. Destaque os desafios, as facilidades e as dificuldades encontradas durante a experiência do PIBID junto aos alunos da educação especial.

E7 - Então, eh:: os desafios, né? Começando pelos desafios é meio óbvio, né? É um ensino remoto foi terrível, então a gente começou ali, entrou no projeto achando que a gente ia fazer mil coisas na verdade a gente já sabia, né? Que ia ser diferente, mas foi um banho de água fria assim no início porque a gente não conseguia ir pra escola,

não tinha muito o que fazer, a gente entrava nas aulas e os alunos às vezes não participavam, então meio que a gente tava ali e assistia, ajudava a professora no que ela, no que ela pedia assim, mas era muita pouca coisa que a gente podia, que a gente tinha acesso em fazer, né? Então nesse primeiro momento foi meio decepcionante, né? Mas a partir do momento que a gente começou a trabalhar com (+) com esses alunos da educação especial mudou, a gente até fala com os (+) eh:: as outras escolas, né? Os outros grupos do PIBID e a diferença é gritante assim, né? Acho que se a gente não tivesse tido esse (+) esse (+) esse projeto que a gente fez teria sido totalmente diferente a nossa experiência. Eh (+) quando a gente começou a fazer eh:: essas aulas, foi um pouco assustador, mas assim (+) como eu disse, eu já tinha um pouco de contato, então, tipo eu sabia que ia ser difícil no começo ali, até a gente se adaptar mas aí foi:: foi indo, né? Foi indo, essa é uma das facilidades, né? Foi tipo a locomoção, mas mesmo assim eu acho que vale (+) valia mais (+) muito mais a pena você sofrer pra chegar no lugar e você ter a experiência de estar ali com os alunos e poder fazer um trabalho mais legal do que você ficar, né? Em casa, assim e (+) essa questão de você trabalhar com os alunos, a gente sempre ficava esperando (+) meu Deus, essa pandemia tem que acabar porque a gente criou um carinho tão grande por eles, que a gente queria tá ali perto, a gente queria tá utilizando esses (+) esses (+) eh:: fazendo esses experimentos que a gente fazia, alguns experimentos com eles. A gente queria estar ali porque eles eram muito carinhosos também com a gente, sabe? Perguntavam como que dia você vai vim na escola, né? Quando eles começaram a voltar pra escola, mas a gente ainda não podia. Então foram muitas, foi um misto assim o projeto inteiro assim. Eh:: foi muito emocionante, ainda mais eh:: falando de uma forma mais pessoal, porque quando a (+) as mães dos (+) dos alunos, né? De um aluno específico, ela sempre estava ali ajudando. Porque como eu disse, uma das alunas não era alfabetizada, então era tipo um grau muito grande, né? Então ela estava ali sempre e no final ela agradeceu a gente e foi (+) assim muito emocionante, foi bem (+) nossa (+) eh:: encheu o coração da gente, porque como eu disse, eu tenho um sobrinho autista, então toda vez que eu fazia uma aula eu pensava, eu quero fazer o que eu quero que façam com o meu sobrinho, né? Quero dar uma coisa, porque eu sei que talvez ele não tenha na escola. Então assim eu sempre saía da aula meio emocionada, assim as vezes nem tinha acontecido nada de muito sério mas eu pensava assim, se o aluno saiu dali já entendendo alguma coisa ou se ele teve esse carinho que a gente dava, porque a gente gostava muito deles, gosta ainda,

a gente só não tem, né? Mais contato, mas se eles tão tendo isso, é o que eu quero pro meu, pro meu sobrinho e pra todas as outras crianças, né? Que tem essa dificuldade, porque a gente sabe que já é difícil ali, eles tão indo ali pra escola, muitas vezes não tem o professor que auxilia eles nas atividades e tem toda a questão, né? De preconceito, de tudo isso, então ele ter ali uma:: um ponto seguro, né? Uma pessoa que olhem pra ele, converse com ele, fale o nome dele e tenha atenção ali pra ele, é muito especial, foi muito gratificante, apesar de ter sido eh (+) à distância foi muito especial. Acho que se não tivesse acontecido isso, acho que a gente teria ficado bem triste com o PIBID, mas graças a professora a gente foi:: foi muito especial mesmo. Então acho que apesar dos desafios todo esse:: esse retorno que a gente teve e saber que eles não iam estar ali abandonados, eh:: valeu muito a pena.

P - E dificuldades, você encontrou alguma?

E7 - Ah, a gente tinha dificuldades assim até nessa de montar as aulas, né? Que a gente tinha um pouco de receio de tá ou muito difícil pra eles, ou às vezes fácil demais e não (+) não é tipo, ele não conseguia desenvolver o necessário, né? Porque é uma responsabilidade que a gente pega, né? A gente eh:: quer, daí ele vai ter que fazer as provas, vai ter que fazer as coisas, a gente ficava pensando se ele ia conseguir realizar essas coisas porque a gente não tinha tanto eh:: experiência como professor, ainda mais na educação especial. Então a gente não sabia qual que era o grau assim que eles precisavam pra poder sei lá passar de ano, pra eles poderem conseguir fazer uma prova. Então, eu acho que essas foram as:: as dificuldades. Além da:: do:: do modo online, né? Da gente chamar a atenção deles. Porque às vezes a gente conseguia e as vezes eles se dispersavam, às vezes ficavam nervoso porque ali no fim do ano eu acho que é muita carga, né? Muita coisa na cabeça deles, eles vão ficando nervoso mesmo. Então a gente tipo (+) não era nem culpa da gente mesmo, era porque eles não estavam num momento bom as vezes, né? As vezes eles não:: não conseguiam se concentrar, não consegui uma tarefa ou outra e ficava um nervoso. Então, isso aí dava um pouco de (+) era uma:: uma dificuldade que a gente tinha, mas fora isso. Eh:: como eu disse, acho que o que voltou pra gente, sanou essas dificuldades assim e:: e foi muito gratificante no final.

P- Você falou de experimentos, você poderia comentar como que foi feito isso?

E7- Então, eh:: a gente fez alguns experimentos e tinha um era da do pimentão que era sobre o transporte de membrana, né? Então o que que a gente fazia? A gente gravava, ou a gente gravava ou a gente fazia e tirava foto das:: das:: do procedimento assim, né? Então a gente eh:: levava os materiais, quando o aluno não tinha os materiais geralmente os os pais eles eram bem solícitos, então eles conseguiam os materiais pra gente fazer esses trabalhos, né? Então a gente fazia antes pra ver se ia dar certo, né? Tirava foto passo a passo e fazia junto com eles durante a aula e mostrava os resultados na próxima aula pra ver se também o:: o experimento deles deu certo. Aí também teve um que era mais simples, que era do:: do feijão, né? Que acabaram plantando feijão e toda aula assim era uma alegria, porque lá pegava, mostrava como é que tava o tamanho do feijão e:: e ficava feliz assim. (+) Qual mais que teve a gente, fez também sobre os fósseis que a gente fez os fósseis na massinha né? Então a gente também fez(+) fez anteriormente, tirou foto, passo a passo, aí explicou, né? Sobre os posses, a fossilização e eles fizeram em casa, né? Com os materiais que eles tinham ali também eh (+) mais alguma a gente acabava usando bastante a massinha, assim que era uma coisa que eles gostavam de trabalhar e era barato, né? Digamos e fácil também de trabalhar. Mas a gente também fazia alguns vídeos também e mais experimentos. (+) Deixa eu ver se eu lembro. Tem mais algum, mas que me vem na cabeça foram esses, assim mas a gente sempre fazia era:: era isso mesmo. A gente fazia antes, fazia o passo a passo, colocava ali nos slides pra eles aprenderem, né? Pra eles verem. Quando era eu (+) tinha (+) eu precisava do vídeo a gente fazia e passava pra eles antes. Também ia fazendo junto, né? Com os pais ou quando estava sozinho também e mostrava o resultado era:: era assim que a gente fazia.

P - Mais alguma coisa que você gostaria de comentar sobre o PIBID?

E7 - Acho que está tranquilo.

P - Ah então eu gostaria de agradecer né? Por ter participado da minha pesquisa. Muito obrigada.

E7 - Obrigada eu, por ter proporcionado tudo essa experiência e por ter me chamado também pra entrevista. Obrigada.

APÊNDICE H - Entrevista 8 – E08 (E08, 2023)

- Entrevista VIII – E8 (E8, 2023)

Entrevistado e entrevistador: E8 e Adriane Dall' Acqua de Oliveira

Local e data: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 09/01/2023

Arquivo e tempo: 1 arquivo.mp4, de 00:26:50 horas

P - Boa noite [...]

E8 – Boa noite.

P - Gostaria de agradecer, né? Por estar participando da minha pesquisa de:: tese do doutorado. Então, eu gostaria que eu inicialmente você se apresentasse.

E8 - Boa noite professora Adriane, meu nome é [...] Eh, eu me formei na metade do ano passado no último semestre eh:: em licenciatura em Ciências Biológicas na UTFPR. No momento então estou formada e esperando pra iniciar a pós-graduação nesse ano.

P - Então eu vou começar com as perguntas aqui. Número um. Suas experiências pessoais fora da educação formal, ajudaram na sua prática do PIBID? Se sim, por favor relate quais seriam essas experiências e como contribuíram para sua formação.

E8 - Então até chegar no PIBID, teve o período durante a graduação e anteriormente a isso, tem toda uma bagagem que a gente traz eh:: antes mesmo de ingressar na faculdade que eh:: nos levam na verdade a escolher o curso que a gente cursou. Então durante eh:: toda a minha infância e também adolescência eu tive muita afinidade, muita curiosidade com o que me cercava. Gostava muito de natureza, muito de explorar. Tive também professores referências. Então as minhas experiências fora da educação formal, foram minhas experiências vividas mesmo em passeios, em descobertas do que estava a minha volta que me inspiraram e me levaram a essa curiosidade e esse mais à frente, né? Esse objetivo de realmente:: realmente isso dá (+) isso:: ir mais a fundo pra uma graduação que conseqüentemente, né? Me levou eh:: a participar do PIBID eh (+) mas toda essa bagagem de experiências pessoais

mesmo de descobertas, de curiosidades, de mesmo:: mesmo fora da escola, né? Na infância e adolescência.

P- Dois. Quais as experiências ou saberes que você tinha da sua vida escolar anterior ao ensino superior que te ajudaram durante a atuação com os alunos da educação especial durante o PIBID? Como você comentou ali, né? Que você teve alguns professores de referência. Então dá pra você...

E8 – Eh:: então alguns professores meu que marcaram acho que o:: a principal na verdade foi a professora durante o ensino fundamental de quinta a oitava série. Eh:: no colégio que eu estudei. Então era uma professora assim de ciências, né? No caso, que ela realmente tinha uma paixão pelo que ela fazia e isso com certeza inspira os alunos e da mesma forma ela:: ela buscava desenvolver esse espírito também nos alunos dela. Esse espírito de (+) de participação, de espírito crítico, espírito de criatividade, de investigação. Então ela também desenvolvia muitas aulas diferenciadas. Aulas passeio, eh:: aulas eh:: personalizadas pra:: pra grupos diferenciados de aluno dentro da própria sala. Muitos alunos desenvolviam atividades diferentes durante a mesma aula, muitas experiências ela fazia também, levava a gente pro laboratório que muitas vezes a gente não teve, não tem essa experiência, mas ela levava a gente pro:: pro laboratório pra conhecer as coisas, mesmo que simples, né? Durante o ensino fundamental, coisas mais:: mais simples, mais eh:: mais dentro da possibilidade do conhecimento que a gente tem naquela faixa etária. Então com certeza essa minha professora foi uma das que me marcaram e aí no ensino médio já se torna algo mais (+) mais fechado assim, né? Não tem tantas (+) essas possibilidades, mas eu mantive essa:: esse interesse pela biologia também. E com relação a educação especial eh:: eu acredito que todas as experiências que a gente trouxe eh (+) tanto que é de desenvolvimento com os (+) eh:: interação com os outros colegas, a gente vai desenvolvendo, dentro da escola essa questão de social, né? Questão de se de interação, de aprender com a diversidades e isso contribuiu eh pra essa esse olhar da educação especial no PIBID. Porque eh (+) nós enquanto alunos durante antes da graduação, a gente passa muito tempo na escola, então interage muito, aprende a ver diferenças, eh:: potencialidades diferentes também nos nossos colegas e isso com certeza é uma das contribuições também que eh:: trouxe dentro do PIBID.

P- Durante a tua formação, ali na escola você chegou a ter algum eh:: contato com algum aluno de educação especial?

E8 - Eu não me recordo então eu acredito que não, acho que em toda a minha trajetória tanto eh:: ensino fundamental quanto ensino médio eu não me recordo de ter pelo menos na minha sala, né? Que é como a gente tem a gente interage mais e ter o contato com alguma pessoa, algum aluno com deficiência.

P - Dessas experiências e dessas atividades que você comentou que a tua professora te passou lá de ciências. Você lembra assim de alguma que você achou que poderia funcionar com os alunos da educação especial que você lembrou, chegou a lembrar assim, nossa fiz uma coisa aqui que talvez funcione com eles?

E8 - Bom, uma experiência que eu acho que eu tenho muito marcante assim, essa minha professora gostava também que a gente fizesse os experimentos, depois compartilhasse pros alunos, Mas acho que foi uma experiência de produzir assim. Eu acabei não eh (+) aplicando no PIBID mas com certeza poderia ter feito eh:: produzir sacola, plástico com casca de batata, né? Com os resíduos da:: da batata. Então isso eu me recordo como uma experiência, assim que com certeza poderia ter encaixado em algum momento do PIBID, né? Mas às vezes a gente não:: não se recorda no momento, mas com certeza é uma das experiências assim, mais (+) mais com esse espírito de:: de investigação, de fazer coisas diferentes, eh:: de promover realmente esse espírito científico eh:: nos alunos.

P- Três. Você considera que a formação proporcionada pela graduação foi suficiente enquanto instrumentalização para o trabalho com os alunos da educação especial, justifique.

E8- Eu considero assim eh/ (+) quando eu entrei no projeto, eu ainda não tinha tido essas disciplinas. Que são apenas duas que eu tive contato que foi Libras e uma disciplina optativa eh:: de educação inclusiva. Então quando eu entrei no PIBID e me deparei, né? Com essa realidade que nós eh:: trabalharíamos com alunos de

educação inclusiva. Eu ainda não tinha tido nenhum contato durante a graduação, com essas matérias, com essas disciplinas. Então o meu conhecimento estava limitado a minhas experiências pessoais. O que a gente conhece, o que a gente ouviu falar também. E algumas coisas que às vezes a gente procura por conta própria também, porque é um assunto muito pertinente e relevante, né? Enquanto professor. E como eu sabia já que eu não ia ter tanto eh:: eh esse lado dentro da:: da minha formação na faculdade eu já tinha algum conhecimento assim de vídeos ou palestras mais específicas. Eh:: porém eh (+) então nesse sentido eu acredito assim, que é muito básico o que a gente teve, né? Posteriormente quando estava no PIBID aí eu acabei tendo aqui no final do PIBID essas disciplinas, eu cursei. Claro é uma base assim (+) Libras você aprende, é uma nova linguagem, né? Então, você já aprende a entrar e entender essa nova cultura, esse novo universo das pessoas que estão, eh:: pessoas com deficiência, né? E também, eh:: essa matéria de educação inclusiva, assim, muito. Embora nós tivemos várias discussões, assim, muito pertinentes sobre eh:: assunto. Assuntos muito relevantes mesmo na comunidade, assim na educação inclusiva. Eu acho muito:: muito pouco assim. Eu acredito que se eu não tivesse tido essa experiência do eh:: eu acho que seria muito, muito raso assim. Se eu tivesse passado pela graduação sem ter essa experiência com os alunos de educação inclusiva seria muito raso. Eu:: eu nem acho que:: eu nem conseguiria dizer que eu tive uma significativa na graduação com relação a isso. Só se eu tivesse eh:: escolhido participar eh fazer parte de uma pós-graduação ou algo assim, pra ser mais específico. Por isso eu acho que não é suficiente, porém toda a outra base eh:: teórica que a gente tem também eh:: durante a graduação das matérias de educação, de ensino, de docência nos permitem também abrir a mente pra várias metodologias. Várias formas de ensinar, várias formas de aprender. Que foi um passo muito importante pra conseguir desenvolver as aulas, mesmo sem o conhecimento específico de educação inclusiva. Mais um conhecimento assim de docência, que permitiu enxergar as possibilidades que existiam pra personalizar esse ensino pra esses alunos. Mesmo sem esse conhecimento, mesmo em específico.

P – Quatro. Quando você planejou as suas aulas e as aplicou, você utilizou o livros didáticos, artigos, textos didáticos para o planejamento das suas aulas atividades? Se sim, quais as principais colaborações para esses que esses

materiais didáticos te trouxeram para as aulas do PIBID, se não qual o motivo? Lembrando que vocês não faziam aula sozinha, né? Faziam em duplas, né?

E8 - Sim. Então, enquanto professores acho que é impossível você fazer uma aula eh:: sem um planejamento, né? Sem um:: uma:: uma base pra isso e um instrumento necessários pra isso. Então, com certeza nós do PIBID e eu particularmente, nós usamos. Recorremos a outras fontes, né? Então recorremos tanta fontes assim de:: como ensinar, mas quanto os próprios conteúdos, né? Acredito que inicialmente essa foi uma das nossas principais dificuldades, né? Em encontrar, então a gente é acostumado e é ensinado também, a usar artigos confiáveis, né? Fontes confiáveis também e no ensino médio, que foi o nosso caso, que nós trabalhamos usam o livro didático. Então a gente procurou ter esse apoio do livro didático, mas também voltado pra essa parte acadêmica que são os artigos que são fontes confiáveis, os nossos próprios livros usados na universidade foram base pra isso. Mas a nossa eh:: principal dificuldade, acho que inicialmente foi transpor isso pros alunos. Então já é difícil transpor eh:: essa linguagem e transpor pros alunos eh:: no espaço formal ali mesmo, no espaço dentro da sala de aula, os alunos com (+) com deficiência que nós trabalhamos. Não:: não eram menos limitados, mas eram formas diferentes que a gente precisava transpor pra eles, formas diferentes daqueles que ainda estavam na sala com (+) com eles. Então eram formas mais variadas e mais personalizadas que a gente precisava buscar. Então trazer essa transposição didática, que não significava necessariamente eh:: fazer uma linguagem fácil ou eh:: ou tirar partes assim. Não, não precisa saber isso, não. A gente buscou realmente trazer eh (+) apoiar nesses eh:: artigos, nessas nesses vídeos com linguagem facilitada que também eh:: nos ajudam né? A explicar didaticamente melhor pra:: pros alunos e contribuíram pra gente conseguir eh:: planejar aulas em dupla. Também já era um desafio, não é? Também porque cada um tem um jeito de:: de querer transpor isso,, mas foi uma parte muito interessante muito legal do PIBID porque a gente se completava na verdade, né? Cada um tinha uma ideia que se completava e que se ajudava. Então isso também foi um apoio muito eh importante pra nós, mas usar esses:: E de fato eh:: deve-se né? Usar eh:: os livros, usar (+) mas também você deve estar preocupado com quem você está ensinando, né? Então essa era a nossa principal eh (+) objetivo. O que a gente queria que o aluno aprendesse naquela aula? Então a gente precisava realmente pensar nele, pensar na forma que ele aprendia. E essa também foi uma parte muito

interessante do PIBID que a gente foi aprendendo como os nossos alunos aprendiam. Ficou cada vez mais fácil e mais evidente como cada um aprendia, diferentes formas e durante isso teve um longo processo pra gente eh:: se adaptar e eles também irem também entenderem como a gente ensinava pra eles, porque tem esses dois lados. Então essa:: esses materiais foram muito importantes. Imagens a gente usou muito imagens. Foram fundamentais assim, essa aproximação com a arte, né? Com as imagens, com os vídeos pra:: pros alunos assim terem esse:: eh(+) sentido mais visual do aprendizado, que pra eles funcionava muito. Então, essas foram algumas contribuições eh:: pro planejamento das nossas aulas.

P- Quando você fala de imagens, os dois eh:: eram três alunos, né? Eles, todos eram alfabetizados ou as imagens também eram usadas pra facilitar quem não era alfabetizado?

E8 – Então, nós tínhamos uma aluna, assim, ela:: ela foi desenvolvendo essa alfabetização, mesmo limitada, durante o PIBID. Então o recurso principal inicialmente eram as imagens, era a forma de ela fazer a leitura do conteúdo, não necessariamente as palavras que eram formadas e exposta pra ela. A gente viu que funcionavam imagens pra ela. E da mesma forma outro aluno que pra ele o recurso não de apreender, porque ele já era alfabetizado, mas ele mostrar o que ele aprendia através das imagens dos desenhos também. Então eram dois sentidos. Uma que realmente aprendia com as imagens e outro que mostrava o que aprendeu com imagens. Que são dois assim (+) a gente vê a importância desses recursos e dessa adaptação pra cada aluno especificamente. Porque pra um funciona, pra outro pode não funcionar da mesma forma.

P- Cinco. A partir das experiências anteriores ao PIBID que você teve como professor durante a o curso de licenciatura, quais os saberes facilitaram o processo de ensino aprendizagem em sala de aula durante as experiências do PIBID com os alunos da educação especial?

E8 – Então, eh:: o nosso PIBID, a gente veio e foi inserido durante esse período, num período de pandemia. Então nós tínhamos ensino remoto e da mesma forma eh:: a nossa/ (+) eu tive pouco tempo de aulas eh:: presenciais na universidade. Então eu

não tinha ainda tido experiências eh:: de ir até sala de aula. Embora nós temos projetos interdisciplinares, que desenvolvem essa questão de docência, porque nós apresentávamos pra outros alunos. Então de certa forma, nós tínhamos alunos pra ensinar o que a gente tinha desenvolvido durante os projetos. Eu particularmente não tive oportunidade, antes do PIBID, de estar inserida realmente em sala de aula, porém nós desenvolvíamos isso. E isso é uma característica muito particular do curso, dessa interdisciplinaridade também de transmitir conhecimento, de didatizar também muitos projetos e muitas (+) as aulas são voltadas muito a você também expor o que tá aprendendo e desenvolver projetos dentro de cada disciplina, que mostrem o que você tem aprendido, que mostrem também a tua a:: o que você está formando ali dentro da disciplina. Então, dentro de cada disciplina mesmo mais teórica e específica da biologia, nós tínhamos essas oportunidades de desenvolver projetos e:: e apresentar eh (+) conhecimentos da forma que a gente achava que era didático e ficaria bom daquelas disciplinas específica. Então a minha formação também, eu participei de um projeto de extensão também, porém era voltado mais essa questão biológica de abelhas e tal. Mas a gente já vai pensando também de como mostrar isso pros alunos. Então já:: já tinha sido desenvolvido eh:: essa questão de como mostrar isso pros alunos, como aplicar esse conhecimento específico em sala de aula, que contribuiu também pra:: pra experiência com esses alunos de educação, né? Toda essa questão das matérias teóricas e docência, que nos levaram toda essa construção de entendimento de que cada aluno, né? Tenho que ter eh (+) principalmente os alunos da educação especial, tem que ter um atendimento, eles necessitam disso, é fundamental pra eles ter esse atendimento especializado também dentro das possibilidades, né? De cada (+) de cada escola, de cada disciplina também, porém a gente viu que é fundamental e eles precisam disso. Porque muitos alunos que passaram por nós no PIBID desses alunos, que nós acompanhamos, talvez eles não tivessem eh:: desenvolvido um conhecimento relacionado a biologia, que é o que a gente viveu, se não tiver sentido eh essas aulas eh especializadas e feitas especialmente pra eles. Mesmo que a professora Adriane se esforçasse o máximo pra conseguir atendê-los, ainda sim é necessário que eles tenham alguém ali que pense pra eles. Porque a professora é uma professora pra quarenta alunos ou mais às vezes e aquele aluno precisa de um atendimento individualizado, porque ele tem características e potencialidades também que são diferentes dos outros alunos. E isso numa turma, vale pra todos na verdade, mais ainda mais esses alunos que tem eh::

alguma deficiência, alguma coisa que eh:: impede eles muitas vezes de compreender como os outros compreendem.

P- Seis - Faça uma avaliação geral da sua experiência com o PIBID destacando os desafios, as facilidades e as dificuldades encontradas durante a experiência do PIBID junto aos alunos da educação especial.

E8 - Então eu acredito assim que o PIBID, acho que foi a:: a grande marca da minha graduação, principalmente porque eh embora seja uma formação que me possibilite, né? Atuar como bióloga, mas o meu objetivo era realmente uma formação pra ser professora. Então foi a experiência que mais me permitiu ser professora, independente se era da educação especial ou não, que no nosso caso ainda foi ainda mais especial, porque nós tivemos uma experiência que poucas eh:: alunos de graduação tem. Então nós tivemos uma experiência única e uma e uma (+) permitiu a gente ter uma formação que agora nos abre portas também pra enxergar isso dentro da sala de aula e conseguir contribuir dentro das escolas que nós estivermos. Eh (+) então embora tenha sido um desafio pra nós, nós ficamos bem assustados, né? A gente fica bem inseguro também, porque nós temos nossas inseguranças em relação a ensinar. Mas com certeza foi uma experiência assim que me marcou como docência. Sim, foi um divisor de águas pra a gente realmente se sentir professor daqueles alunos, ainda mais que o estágio e que (+) que o estágio assim, ele é muito importante mas eh (+) o PIBID, ele assim, ele abre muito mais eh possibilidades pra você atuar como professor. O estágio muitas vezes, a hora é:: a hora é:: menos horas, é mais fechado como você pode atuar. Então nós tivemos essa liberdade de desenvolver a gente, nosso identidade como professor também. Que as vezes eh (+) o estágio, só o estágio, que é a experiência que nós temos durante a graduação com a escola, não permitem. E o PIBID permitiu essa experiência com esses alunos que com certeza vão contribuir e marcaram toda a nossa trajetória como professores. Os desafios com relação a trabalhar com educação inclusiva, com esses alunos especiais, está principalmente ligada a essa questão da nossa falta de experiência mesmo de lidar, de conhecer. Eu por exemplo, como eu te falei, nunca tinha tido contato assim enquanto aluna, com outro (+) com algum aluno com deficiência, então não tinha tido. Então essa interação, essa:: esse:: essa descoberta, essa aprendizagem, né? Esse

aprender a aprender como o nosso aluno aprende, também foi um dos nossos grandes desafios, mas também foi uma das nossas maiores recompensas. Quando a gente conseguiu ver que a gente estava fazendo a diferença ali no:: no ensino no processo (+) processo de ensino-aprendizagem deles. Então essa foi nossa recompensa. Perceber que nós conseguimos nos desenvolver a ponto deles conseguirem aprender. Porque nós não queríamos apenas que também eles decorassem, a gente queria que eles realmente aprendessem e ali. Era uma questão que ele, a gente realmente conseguia ver que eles, quando eles aprendiam, quando não aprendiam, era muito evidente se tinha acontecido aprendizagem ou não. Então pra nós foi assim eh:: muito especial. Com relação as facilidades, eu acredito assim que o curso de licenciatura também é:: essa questão humana, dessas (+) da ciência humana, dessas matérias que nos aproximam mais da docência. Elas nos permitem também, junto com a educação não formal, eh:: desenvolver essa empatia, essa consciência de coletividade também (ida) em individualidade dos alunos. Essa consciência das dificuldades eh, que cada um passa. Não só dentro da escola, ali na aprendizagem, mas também eh:: fora da:: da sala de aula, que é um dos reflexos, e isso a gente viu muito evidente, porque a gente tinha muito contato com os pais dos alunos. Então a gente via o quanto/ (+). A gente via eles pra fora da sala da sala de aula também. Então a gente via eles com os pais, a gente via eles frustrados, muitas vezes chorando. Mas a gente conseguia compreender e se tornar um professor muito humano, percebendo que o aluno estava ali pra aprender, que ele está dentro da sala de aula pra aprender também, mas ele também tem, né? A vida dele, a família dele, as dificuldades. E a gente via também o quanto eles queriam, se esforçavam pra aprender ali junto com os professores PIBID. O quanto eles queriam isso também e às vezes era muito difícil, muitas dificuldades pra eles durante esse processo. E acho que acredito que seja isso, as dificuldades também já está ali junto com os desafios seriam essas.

P - Das facilidades você comentou, né?

E8- Isso, aham.

P- E quando você fala ali dos pais, o que que você quis comentar em relação aos pais?

E8 - É essa questão das facilidades nossas, porque nós temos uma formação humana também é desenvolvida ao longo da nossa vida, que não necessariamente está ligada a educação formal da sala de aula. Que a gente vai desenvolvendo a empatia, eh:: essa interação, essa:: essa preocupação com o aluno, que não vem de uma teoria que a gente aprende antes da faculdade. E a gente via isso com os pais também, porque a gente conseguia (+), como a gente tinha muito esse contato com os pais, a gente conseguia ver o lado do pai também, que não tem nada a ver com (+) com o que a gente vai ensinar pro filho dele. Ele eh:: a gente tinha que se preocupar ali e entender também os relatos dos pais. Os pais também foram muito importantes no feedback, né? Do que os filhos (+) como os filhos estavam interagindo, porque não era só uma questão de ensino ali do conhecimento. Mas era uma questão de desenvolvimento pessoal ali também deles, de maior independência, de maior vontade de estudar. Então estava muito relacionado a isso, essa participação dos pais nesse lado nosso mais humano de trazer eles pra perto do processo ali de aprendizagem dos filhos. Que eram pais muito preocupados na verdade com a aprendizagem dos filhos e o desenvolvimento também dos filhos. Não necessariamente só a questão do conhecimento, né? Mas a:: um desenvolvimento dele, se tornar mais independente, de ser capaz de realizar coisas eh:: e se desenvolver, né? Como adulto futuramente assim.

P - É porque quando você falou de pai eu entendi pela questão do remoto, os pais estarem juntos com os alunos na sala de aula, isso?

E8 - Sim, eles nos acompanhavam, então os pais estavam ali juntos. Era um outro lado, né? Que a gente não vê na sala de aula. Muitas vezes enxerga o aluno ali, o conteúdo, mas não enxerga o por trás do aluno. Que é o:: e pra gente ficava muito evidente porque os pais estavam ali conosco muitas vezes nas videochamadas durante os meets. Então a gente conseguir enxergar o aluno em sua totalidade.

P - E você teve alguma aula que você conseguiu depois que não fosse via Meet? Você chegou a ter contato com esses alunos?

E8 – Sim. Então eh:: infelizmente foi eh:: finalizando já o PIBID que nós tivemos a oportunidade eh:: eh;; de ir pras escolas, né? Ainda assim limitados por causa da pandemia que ainda está estava acontecendo, né? Então nós fomos pra sala de aula

e com certeza, assim não tivemos contato com uma das nossas alunas infelizmente, mas com os nossos alunos a gente conseguiu ir pra sala de aula. Eles nos reconheceram. Foi um momento assim, que nós pudemos concretizar o que a gente tinha, eh, construído durante período remoto e que foi a;; a maior parte da do nossas aulas e do nosso desenvolvimento foi remoto. Eh (+) então a gente teve a oportunidade de desenvolver algumas coisas ainda pessoalmente, algumas experiências, levar eles pros laboratórios e ter ainda algumas experiências, assim eh:: com eles mesmo presencialmente. Mas a gente já tinha toda uma construção também com eles durante esse período remoto, né? A gente já conhecia eles, já conheci como eles aprendiam. Então ficou muito mais facilitado quando foi pro presencialmente e eles puderam interagir com a gente, puderam conhecer a gente mesmo, né? Não por trás das câmeras, puderam ter essa interação entre aluno e professor, Que também é importante e ele sentiu muita falta eles, eles perguntavam muito né? Quando que iriam ver os professores deles pessoalmente.

P - Mais alguma coisa que você queira comentar?

E8 - Acredito que seja isso.

P - Então queria agradecer, muito obrigada por participar da minha entrevista e boa noite.

E8 - Brigada eu.

APÊNDICE I – Sinais utilizados nas transcrições

- Sinais utilizados para realizar as transcrições

Resumo explicativo das normas e dos exemplos apresentados nas entrevistas

Categoria	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Alongamento de vogal	::	Usam-se :: quando o entrevistado alonga a palavra.	Desse momento eu comecei a... a desenvolver esse meu amor e lembrar o meu passado lá quando eu brincava de escolinha,
2. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para casa 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo	Foi uma (+), ela foi uma das professora responsáveis assim, eu acredito por fazer eu treinar muito essa parte da oratória, né?.
3. Supressão de fala	[...]	Quando o entrevistado menciona o nome.	Bom dia, eu agradeço o convite. Então eu sou a [...], eu faço ciências biológicas na UTFPR e estou no quinto período no momento.
4. Falas simultâneas	[[Usam-se colchetes para quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	P - Oitavo período? E 05 - Oitavo(+).
5. Mudança de assunto	/	Usa-se barra para quando o entrevistado muda de tema.	um conteúdo que/ (+) como eles estavam no ensino médio

Fonte: Adaptado de Cechin, (2019).