

# CÍRCULOS DE CULTURA NO PIBID: UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA

Ronualdo Marques<sup>1</sup>

Yanina Micaela Sammarco<sup>2</sup>

**Resumo:** A interculturalidade tornou-se uma oportunidade de formação e integração entre os(as) pibidianos(as) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFPR/BIOLOGIA) e docentes de diferentes regiões do Brasil no contexto de pandemia do vírus Sars-CoV-2, na qual puderam compartilhar suas experiências e práticas educativas com a Educação Ambiental no Ensino de Biologia. Metodologicamente, se tratou de um círculo de cultura com quatro encontros formativos virtuais. Dessa forma, considera-se que esses momentos possibilitaram reflexões para se ter um novo olhar para as inúmeras possibilidades de ressignificações das práticas educativas favorecendo a formação continuada para a práxis pedagógica.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia; Formação Docente; PIBID; Educação Ambiental; Círculo de Cultura.

**Abstract:** Interculturality became an opportunity for training and integration between the pibidians of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID/UFPR/BIOLOGY) and teachers from different regions of Brazil in the context of the Sars-CoV-2 virus pandemic, in which they could share their experiences and educational practices with Environmental Education in Biology Teaching. Methodologically, it was a culture circle with four virtual formative meetings. Thus, it is considered that these moments allowed reflections to have a new look at the numerous possibilities of re-signification of educational practices favoring the continued training for the pedagogical praxis.

**Keywords:** Biology Teaching; Teacher Training; PIBID; Environmental Education; Circle of Culture.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná. E-mail: ronualdo.marques@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1134226964905219>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná. E-mail: yanina.sammarco@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1368986864008025>

## Prolegômenos

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi instituído por Portaria Normativa do Ministério de Educação (MEC) de n.º 38, em 12 de dezembro de 2007. Tem como uma de suas finalidades, a de incentivar estudantes das licenciaturas das Universidades e Instituições Federais de Educação Superior (IFES) na “*inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior*” (BRASIL, 2019, p.1). Além disso, busca se consolidar como um programa que contribui com um dos principais indicadores de uma boa qualidade na formação inicial dos professores.

Portanto, o PIBID contribui para a construção da identidade docente, uma vez que quebra os paradigmas e as frustrações a partir de duas vertentes, isto é, o ensino visto na teoria e o ensino vivenciado na prática, pois, muitas vezes, a teoria não condiz com a veracidade enfrentada em sala de aula. Sendo assim, o programa proporciona ao aluno em formação conhecer não apenas a teoria didática pedagógica, mas também a realidade da educação básica (SANTOS; VANCONCELOS, 2015, p. 53).

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Tem como principal objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. Torna-se um programa fundamental, visto que, um dos aspectos problemáticos nos modelos de formação docente no Brasil é “o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros professores” (AMBROSETTI *et al.*, 2013, p. 153).

Atualmente, exercer a profissão docente é muito desafiador e de certa maneira diferente, comparando aos tempos passados, com o lugar mais passivo que o(a) aluno(a) ocupava na construção do conhecimento. Inúmeras mudanças ocorreram na sociedade e no mundo, e a tecnologia, sem dúvida, é parte dessa mudança, já que proporcionou e continuará proporcionando uma infinidade de inovações, tanto nos meios de produção, como de entretenimento e de relações interpessoais. Tais inovações exigem profissionais cada vez mais capacitados humana e profissionalmente, nas mais diversas áreas de atuação. Com novas competências e habilidades para ingressar, atuar, e se manter em um espaço de constantes mudanças e transformações.

Nesse sentido, insere-se à docência, atividades que necessitam de constante questionamento e reformulação para se adequar às exigências e atender às novas necessidades e demandas que emergem do cotidiano das escolas. Dessa forma, a atividade docente requer constantes reflexões para que o distanciamento entre teoria e prática seja diminuído.

A fragmentação entre o conhecimento teórico e a prática tem configurado um dos principais problemas na formação para atuação nas áreas educacionais (ROSSO *et al.*, 2010) o que dificulta a construção dos saberes necessários sobre o que ensinar e como ensinar (MINDAL; GUÉRIOS, 2013). Segundo Flores (2004 *apud* HAGEMEYER *et al.*, 2016, p. 87) aprender a ensinar “*não se reduz à mera ampliação de um conjunto de técnicas e destrezas, mas implica também num diálogo permanente com a prática*”.

Nesse sentido, recorremos a Schon (1992) que propôs a teoria sobre a prática reflexiva, e que defende que a formação de um profissional reflexivo, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para o autor a reflexão na ação, diz respeito as observações e as reflexões em relação a dinâmica em que se insere e transita a sua prática; a descrição consciente dessas ações pode ocasionar mudanças, conduzindo a novos métodos para contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, o pensamento crítico sobre sua didática, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, portanto, à situações novas que vão surgindo.

Já a reflexão sobre a ação (SCHON, 1992), está em relação direta com a ação presente e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. Para o autor, esse olhar posterior sobre a ação realizada ajudaria o professor a perceber o que aconteceu durante a ação e como os imprevistos ocorridos foram resolvidos. Ainda, a reflexão sobre a reflexão na ação (*ibidem*), permite a reflexão sobre ações passadas, em que se pode projetar no futuro como novas práticas. Esse movimento, que, espera-se, que aconteça após a aula do professor reflexivo, é o que Schon denomina reflexão sobre a reflexão na ação. Esse tipo de reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas. (SCHON, 1992)

Tais noções de reflexão apresentadas têm lugar na prática e na vida docente, no mundo real, que permite viver experiências, cometer erros, conscientizar-se dos mesmos e tentar novamente, de outro modo. Nesse sentido, a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado que permite a integração de competências, o que só é possível se o professor refletir sobre sua atuação. A reflexão e a experimentação, portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de suas potencialidades.

Nesse sentido, ao refletir sobre a prática, o(a) professor(a) não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo. Assim, ao pensar no processo de formação de professores dentro de uma prática reflexiva, pode-se destacar que o

conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...] Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN, 2005, p. 141).

Diante do contexto da pandemia, em que houve também um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento e distanciamento social (MARQUES; FRAGUAS, 2020, p. 86161), houve consequentemente, “*também o fechamento de mais 180.000 escolas brasileiras desde março de 2020*” (MARQUES, 2021, p. 6). Nesse contexto, buscou-se desenvolver um processo formativo na modalidade virtual em que professores de diferentes regiões do Brasil pudessem trazer reflexões e experiências sobre a formação e a sua prática pedagógica num processo reflexivo sobre o ser/fazer docente.

Partindo desses pressupostos, o objetivo deste trabalho pretende discutir uma proposta formativa realizada no ano letivo 2020/2021 de forma remota com os(as) pibidianos(as) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os participantes foram estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e ocorreu via plataforma virtual Google Meet buscando evidenciar as potencialidades e desafios do trabalho docente que envolva a Educação Ambiental no Ensino de Biologia.

Como proposta metodológica, a partir das atividades síncronas, adotou-se os encontros formativos com os(as) pibidianos(as), supervisores das escolas, coordenadora da área da Biologia na UFPR e professores docentes convidados. Nesses encontros, realizou-se o método criado por Paulo Freire (1979) denominado “círculo de cultura”, que parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio dos encontros de diálogos - fator básico e necessário à prática pedagógica democrática. Os círculos de cultura aqui neste trabalho se formaram na perspectiva da interculturalidade com a participação de professores convidados de diversas regiões do Brasil. Os convidados puderam compartilhar e dialogar nesses encontros os anseios, desafios, potencialidades e fragilidades da prática docente. Além disso, introduziram os diálogos sobre a Educação Ambiental no Ensino de Biologia, na qual deve-se considerar os contextos sociais, culturais entre outros, que influenciam diretamente no trabalho pedagógico e no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contínuo, o círculo de cultura é propositivo e assertivo, pois possibilita que os sujeitos participantes possam ir refletindo sobre as vivências, as falas, as expressões, e os sentidos dados às situações experienciadas pelo grupo.

A partir dessas reflexões, os sujeitos envolvidos ao se re(formar) constantemente podem produzir ações que inferem na ressignificação da sua práxis pedagógica *“contribuindo com a melhoria na qualidade do ensino, na qual não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro”* (MARQUES et al., 2021, p. 6). Ainda, possibilita englobar a temática ambiental no centro dos debates para pensar e re(pensar) o papel de cada sujeito na relação humano-sociedade e natureza.

Dessa forma, a inserção da Educação Ambiental na formação de educadores assume o desafio de provocar mudanças na vida cotidiana dos indivíduos, dando ressignificação à relação do ser humano com a natureza e ao seu modo de vida (LEFF, 2010). Neste sentido, ao compreender a práxis pedagógica a partir da vivência dos educadores, possibilita-se a constituição da identidade socioambiental e política que consolidam as reflexões cotidianas. É necessário que o(a) educador(a) compreenda a EA em sua complexidade para a transformação das relações entre sociedade e ambiente apoderando-se de um *“entendimento dialético dos processos históricos em que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental”* (LOUREIRO, 2006, p.1476).

É preciso ressaltar ainda, que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação e do currículo e está deve estar no cerne da expressão da cultura humana. Isto é, o tema deve estar presente, de forma natural, explícita ou implícita, no fazer escolar desde suas primeiras manifestações, não constituindo em um elemento extraordinário ao cotidiano dos docentes (TORALES, 2013; MARQUES; XAVIER, 2019).

Gadotti (2000) aponta que a EA ganha uma dimensão pedagógica no momento em que institui espaços efetivos de questionamentos, encontros, confronto e negociação entre projeto político, universo cultural e interesses sociais diferentes. Considerando a EA como prática social, que detém teoria e prática pautadas na dialética (ser biológico-ser social), este exercício permanente pauta sua discussão na práxis, entendida como a ação e a reflexão do ser humano sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987).

Pressupõem-se ainda que a práxis em Educação Ambiental carrega a conotação de transformação social a partir da organização e relação da sua história com as suas experiências educativas. Assim, o(a) professor(a) pode ser um dos responsáveis pela execução da Educação Ambiental voltada a conquista da consciência crítica, que visa concretizar ações transformadoras, humanizar e emancipar os indivíduos envolvidos *“e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à educação e à problemática socioambiental”* (TEIXEIRA; TORALES, 2014, p. 129).

O saber do(a) professor(a) não é apenas a atividade cognitiva dos indivíduos, mas está estritamente relacionada ao trabalho realizado no cotidiano docente. Sendo assim, o saber pode ser modelado no e pelo processo de

trabalho, propiciando uma formação sob a epistemologia da práxis. Por isso, temos a práxis como *“atividade concreta”, através da qual o(a) sujeito(a) tem sua afirmação no mundo, “modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática”* (LOUREIRO, 2004, p. 130)

Considera-se também como diversificado o saber ambiental, pois não é resultado somente da formação profissional e de saberes disciplinares, mas também oriundo de saberes curriculares e de suas experiências, ou ainda, um *“saber sobre esse campo externalizado pela racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade; mas, por sua vez, conota os saberes marginalizados e subjugados pela centralidade do lógos científico”* (LEFF, 2002, p. 160)

Nesse contexto, além de plural, o saber docente também é temporal, então, relaciona-se com a época e a sociedade na qual está inserido, além de experiências e histórias de vida e carreiras singulares. Nesse sentido,

[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor(a) colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriormente à formação inicial na aquisição do saber-ensinar (TARDIF, 2012, p. 20).

Faz-se necessário destacar que os saberes dos(as) professores(as) não são inatos, mas, pelo contrário, são resultados de suas experiências na vivência pessoal e profissional. É, então, *“através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”* (TARDIF, 2012, p. 71).

Para Tardif (2012) o trabalho é mais do que transformar objetos, trata-se de um envolvimento com a práxis em que o trabalho é transformado pelo trabalho. Há mudança psicológica em que a identificação do sujeito é fruto de seu próprio trabalho; nesta perspectiva o objeto da educação não é matéria morta, mas é a relação humana entre pessoas. Nesse sentido, como sujeito tem *“[...] a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades”* (VIEIRA PINTO, 1985, p. 13).

O trabalho é a possibilidade humana de melhorar a sua existência e expandir a plenitude do seu ser, contribui Vieira Pinto (1985). Assim, a sua consciência não é apenas conhecimento do mundo, é igualmente conhecimento de si, assim como a práxis não é apenas atividade no mundo, é intencionalidade desta atividade. Com efeito, o ser humano *“forma-se a si próprio, resultando da ação cognoscitiva da realidade”* (VIEIRA PINTO, 1985, p. 361).

O ser humano como parte da natureza assume uma identidade entre sua concepção com os princípios constitutivos da Educação Ambiental, pois esta implica uma visão integrada do mundo onde vivem os humanos e reafirma os princípios da indissociabilidade entre ser e natureza. O humano é um ser concreto num lugar concreto, isto é, ele não existe no vazio, mas sempre no mundo, com o mundo e os outros e, nessa condição, atua, cria e transforma.

Tal concepção possibilita uma educação voltada para a construção de um sentimento de pertencimento ao mundo e uma compreensão sistêmico-dinâmica de mundo, centrada na sensibilização para uma consciência socioecológica, que não só identifica problemas, mas reflete sobre ações não predatórias, ou seja, alternativas sustentáveis para o ambiente de vida, como um todo (CARNEIRO; DICKMANN *apud* HAGEMEYER *et al.*, 2016).

Neste aspecto, a ciência é existencial, pois é existindo que o ser humano se faz sujeito no mundo. Assim como, não pode ser diferente a dialética, seu caráter é existencial na medida em que existir implica ao ser humano questionar os fenômenos do mundo. Ao relacionar as particularidades pela lógica da dialética desvenda a natureza para assumir sua característica dialógica de transformação. Vázquez nesse sentido afirma que

só pode transformá-lo na medida em que respeita sua legitimidade, conhecendo suas leis e ajustando-se a elas. Se o ser humano cria ferramentas porque é racional, também racional há de ser o seu emprego. Com o instrumento, o ser humano se dobra às coisas, à sua legitimidade, para poder mudar sua forma, para que a coisa adquira uma forma nova. Mas toda essa transformação tem por base a adequação à legitimidade do objeto. Tal é a “astúcia da razão” que encarna o instrumento: dobra-se às leis da natureza para melhor transformá-la (VÁZQUEZ, 1986, p. 70).

A práxis humana, transformadora e fazedora da história, é uma questão básica a ser considerada na Educação Ambiental, dado o papel que o ser humano tem como protagonista na construção democrática de sociedades sustentáveis, que garantam qualidade de vida para todos os seres. Para tanto, dá-se a importância de a Educação partir de situações problemáticas concentradas aos problemas cotidianos dos educandos, possibilitando-lhes criar sua própria história e cultura (CARNEIRO; DICKMANN *apud* HAGEMEYER *et al.*, 2016).

Segundo Freire (1996), a formação docente não é imutável, pelo contrário, o ser humano é um ser inacabado que ao se conscientizar deste inacabamento pode intencionalizar a sua transformação, por isso a realidade humana está além da sua situação imediata. É neste sentido que a essência humana se define pela capacidade de orientar as suas ideias de trabalho para realizar as suas transformações.

Destarte, Freire (1987) explica que o(a) ser humano é um ser do devir, que em seu inacabamento encontra no caráter evolutivo a possibilidade de se transformar, de não aceitar um futuro determinado e nem um presente enraizado, senão uma condição dinâmica e revolucionária de transformação, de reconstrução, que são os fundamentos de uma formação permanente.

A questão da formação permanente se posta no reconhecimento do inacabamento humano, na qual, *“o desenvolvimento profissional docente pressupõe um processo dinâmico, contínuo e contextual e configura-se como busca de respostas às necessidades dos professores, de forma articular a suas práticas cotidianas”* (HAGEMEYER et al., 2016, p. 92).

A consciência da práxis é a consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma. Assim a consciência prática pode significar igualmente uma *“consciência na medida em que traça uma finalidade ou modelo ideal que se trata de realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático”* (VÁZQUEZ, 1986, p. 283).

A consciência histórica é vital para a práxis humana e deve ser concebida como a suma das operações mentais com as quais os(as) seres humanos interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (GABARDO; MIRANDA, *apud* HAGEMEYER et al., 2016, p. 138).

A práxis permite aproximar um caminho na prática educativa, na qual o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) estão em patamares semelhantes, uma vez que o conhecimento é construído de forma coletiva. De acordo com Paulo Freire:

Nosso papel como educadores não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo em que se constitui (FREIRE, 1987, p. 49).

Localizado em seu tempo e espaço, o ser humano é influenciado tanto quanto influencia no meio. Na medida em que são desafiados(as) a atuar nesta realidade, são, também, desafiados(as) a refletir esta situação, reforça Freire (1979). A subjetivação (autoanálise) é pressuposto para a práxis e, portanto, nesta perspectiva, quanto mais subjetivar, mais humanizados os homens e mulheres serão, que é uma ação crítica em que diante da sua realidade intenta transformá-la para que sua essência seja mais humana. Neste sentido, segundo Raimundo *“a práxis que o(a) professor(a) desenvolve na escola só pode sê-la enquanto coletiva, a escola demanda está coletividade, que tem como efeito a formação docente que parte do coletivo para o individual e vice-versa, na complexidade do processo formativo dialeticamente permanente”* (RAIMUNDO, 2017, p. 29).



Dessa forma, os encontros de formação na perspectiva da interculturalidade possibilitam momentos de partilha, diálogo e reflexões sobre a diversidade de *“propostas metodológicas, e articulação em rede das informações e de novos saberes”* (FLEURI, 2003, pg. 3). Ainda, de acordo com Sammarco *et al.*, (2020, pg. 329) uma *“Educação Ambiental alinhada aos processos interdisciplinares e interculturais, que objetivam a coexistência de diversos modos de vida e leituras de mundo, propicia uma abertura dialógica na qual o diferente e diversos é incorporado na formação dos novos educadores”*. Neste sentido, o círculo de cultura se consolidaria como uma *“epistemologia vivencial-experiencial voltada para à teia de relações, que repercute em uma lógica que considera a totalidade das relações interligadas e interatuantes”* (FIGUEIREDO, 2010, p. 171).

Sendo assim, a comunicação se estabelece a partir da palavra como forma de dizer e fazer o mundo, ou seja, a palavra torna-se práxis social comprometida com o processo de humanização, no qual ação e reflexão constituem-se de modo dialético. Sob esse prisma, podemos afirmar que *“o diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem-sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou”* (HERMANN, 2002, p. 91). Essa dialeticidade efetiva-se nos círculos de cultura, a fim de que os participantes se percebam como sujeitos no mundo, imersos e inseridos em uma realidade sócio-histórico-cultural e capazes, então, de transformá-la a partir de um objetivo comum.

Nesse sentido, esse movimento de formação teve como objetivo e intencionalidade buscar uma ação-reflexão-ação transformadora, respeitando as objetividades e subjetividades de cada sujeito dentro das esferas território-ambiental, histórico-política e sociocultural a que pertencem e que pudesse enriquecer o diálogo e contribuisse com a ressignificação das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em diferentes paisagens.

## Metodologia

A condução da pesquisa se dá na abordagem qualitativa em que procura captar os significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014) dos sujeitos participantes do círculo de cultura. Busca ainda a tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial (BAUER; GASKELL, 2008) mas, sobretudo, objetiva conhecer a maneira como as pessoas se relacionam, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto (TRIVIÑOS, 1987).

Assim esse estudo se fundamenta na pesquisa-formação em que cada participante vai se constituindo em sua autoria e autonomia como sujeito cognoscente da sua própria formação, em diálogo cooperativo com os outros, responsabilizando-se também pelas possíveis mudanças das suas práxis educativas. À vista disso, encontramos os meios de efetuar uma pesquisa que

seja “*informadora e transformadora de sua epistemologia, que seja para ele uma formação intelectual*” (JOSSO, 2004, p. 30).

Nesse contínuo, trata-se de uma proposta epistemológica, eminentemente dialética e construtivista com vistas à transformação, na qual “todas as pessoas que participam do estudo qualitativo são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir no problema e contexto que estão inseridos” (HENZ & TONIOLO, 2015, p. 19) Nesse sentido, “*os participantes investem ativamente em cada etapa do trabalho*” (JOSSO, 2004, p. 135), sempre dentro da dialética individual/coletivo e teoria/prática.

A pesquisa-formação ultrapassa a ideia de dissertar apenas sobre a formação dos sujeitos, para que estes se assumam como sujeitos da formação. Isso porque o sujeito interlocutor, na processualidade dialógica dos encontros, vai tomando consciência de si, do outro e da sua realidade, e, a partir das reflexões feitas com o grupo, vai descobrindo “*novos meios de pensar e de fazer diferente*” (JOSSO, 2004, p. 241), torna-se capaz também de fazer e refazer o mundo e a si mesmo.

Inspirados nos Círculos de Cultura freirianos, buscamos, assim como o próprio autor dizia, “reinventar” a sua criação, pois ele, da mesma maneira que se denominava um ser inacabado e inconcluso, considerava ter deixado um legado que também precisava ser “reinventado”. Reinventado por aqueles que se comprometem com uma educação crítica, libertadora, transformadora e humanizadora, adequada a seu tempo e capaz de possibilitar a consciência crítica dos sujeitos em busca do ser mais (FREIRE, 2001).

De acordo com Brandão (2013, p. 68), a proposta de Paulo Freire “*não se impõe sobre a realidade ou sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele*”. Nessa perspectiva, não existem receitas pré-determinadas e prontas, tudo depende da situação e do contexto.

Nesse sentido, organizou-se encontros formativos pela plataforma virtual “Google Meet” buscando aproximar os sujeitos envolvidos de diferentes regiões do Brasil. Procurou-se viabilizar o diálogo de saberes acerca das práticas pedagógicas que envolvem a Educação Ambiental e o Ensino de Biologia das diferentes paisagens brasileiras. Desse modo, os sujeitos participantes dos processos formativos têm a oportunidade de compartilhar com o grupo suas vivências, experiências e as reflexões já realizadas sobre a sua prática, aproximando-se umas das outras para melhor compreendê-la e modificá-la.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa dialogam-refletem sobre seu próprio fazer, reconhecendo-se como produtores de conhecimento e, portanto, como sujeitos capazes de “*refletir sobre si mesmos e sobre sua própria atividade*” (FREIRE, 1979, p. 39). Constituem-se como seres da práxis, os quais projetam a ação para transformar a realidade que os condiciona, ressignificando os modos de

ensino e contribuindo com a melhoria na qualidade do ensino. Desse modo, “o círculo de cultura tem como condição essencial, o diálogo” (FREIRE, 2001, p. 27).

Para tanto, procurou-se por meios de quatro encontros semanais nas plataformas virtuais, com os(as) pibidianos(as) da Biologia e docentes-supervisores, fomentar um diálogo-problematizador de forma harmônica e crítico-reflexiva. Buscou proporcionar um momento auto(trans)formativo sobre o ato educativo, a fim de repensar e ressignificar a prática pedagógica na qual a premissa freiriana, o diálogo é entendido como

uma relação horizontal A com B. Nasce da matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, [...] se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2014, p. 141).

Sendo assim, reconhecemos a importância do processo de formação por meio do círculo de cultura, em que há uma articulação epistemológica e metodológica que se potencializa da práxis pedagógica, principalmente por considerar que:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica - ecoformação (NÓVOA, 2004, p. 16).

Com base nisso, o processo formativo por meio do círculo de cultura contempla a possibilidade de reflexão na/sobre/na reflexão da ação, em que os participantes ao se colocarem como sujeitos formadores a partir de suas práticas, vivências e experiências, são também sujeitos em formação, ou seja, no círculo de cultura cria-se um movimento em que ao mesmo tempo que a pessoa é objeto e também sujeito da formação.

## Resultados e Discussões

Desde sua formulação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem se consolidando como uma das políticas públicas de formação mais bem sucedidas dos últimos tempos, pois busca eliminar o distanciamento entre teoria e prática que envolvem os sujeitos que estão imersos

no campo da educação. O PIBID tem proporcionado, sobretudo, à Universidade, uma nova forma de conceber o processo de formação de professores de forma integradora em que ultrapassa os limites de seus muros físicos e virtuais para *“considerar a complexidade do cotidiano da escola pública como um ‘espaço’ formador, respeitando as objetividades e subjetividades e tida como um espaço que tem com o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo”* (MARQUES *et al.*, 2021, p. 3).

O distanciamento físico social devido a pandemia da Covid-19 exigiu que os atores da educação repensassem os processos de formação e assim pudessem avançar e recriar os modos de interação em todos os níveis, etapas e modalidade do campo educacional. Diante deste cenário, em que houve a suspensão das aulas presenciais, a Secretaria Estadual de Educação recorreu a uma virtualização de emergência para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem via ensino remoto se colocando em movimento diante dos desafios contemporâneos próprios do seu tempo.

Diante desse contexto, em que as aulas se transportaram para o mais íntimo de nossas casas, a educação buscou se reinventar com diferentes estratégias de interação, informação, articulação e formação com os(as) pibidianos(as). Isto é, o ensino remoto passou a contribuir com a experiência desses com o trabalho docente num processo de virtualização de emergência que antes era realizado presencialmente. Esse contexto, permitiu que os sujeitos se colocassem em reflexão diante das novas demandas sobre as experiências, seja as experiências como forma de inspiração para contribuir para as suas práticas ou como forma de contribuir com um novo modo de pensar e de ressignificar a prática pedagógica diante dos desafios da vida contemporânea

Assim ao considerar, o contexto de pandemia, em que a escola e a universidade se adaptaram nas plataformas virtuais via ensino remoto, o círculo de cultura proporcionou um movimento de troca de saberes entre professores e pesquisadores de diferentes regiões do Brasil com os acadêmicos participantes do PIBID. Troca esta, que presencialmente talvez não fosse possível pela distância geográfica e que pode agregar e fomentar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir das vivências, experiências, reflexões etc., de lugares distantes fisicamente entre si.

Dessa forma, o “círculo de cultura” na perspectiva da interculturalidade se formou como um espaço para troca de saberes, reflexões, de diálogo e, sobretudo, um espaço para ouvir o posicionamento daqueles que ocupam lugares diferentes dos nossos, na qual se evidenciasse as questões intrínsecas da teoria e prática com a Educação Ambiental no Ensino de Biologia.

E, por isso, é importante destacar que o processo formativo através do círculo de cultura realizado com o PIBID se concretizou como um momento de seriedade e de profundidade educacional. Cabe ressaltar, que nesse processo houve a possibilidade de troca entre seus pares permitindo ampliar e estimular a

busca de respostas para os problemas da realidade a partir das experiências obtidas na ação, na descoberta coletiva, no lúdico, na brincadeira, no incentivo à curiosidade, na explicitação, no enfretamento dos conflitos e das contradições da práxis educativa e social, visto que cada participante quando formado(a), se inserirá no campo educacional com experiências e vivências significativas próprias do contexto escolar.

A participação no Pibid é um momento de aproximação vivido e fluido da atuação profissional, e estes estarão com uma visão pré-definida da escola enquanto espaço na qual a educação se desenvolverá como o processo amplo que é. Nas palavras de Mizukami (2013, p. 23).:

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Nesse sentido, os encontros formativos, dos(as) pibidianos(as) participantes do Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa, Curitiba – PR, graduandos(as) em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, se configurou como um espaço rico de diálogo sobre a dinâmica do contexto escolar. Nele tiveram a oportunidade de dialogar com os(as) professores(as) convidados(as) da Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que inserem a Educação Ambiental no Ensino de Biologia no trabalho pedagógico.

Os quatro encontros foram realizados via Google Meet e tiveram duração de duas a três horas cada, na qual os professores convidados trouxeram relatos de suas vivências do percurso e processo de formação na Graduação Ciências Biológicas. Em seguida, provocaram reflexões sobre as fragilidades e potencialidades do trabalho docente quanto sujeitos ativos na práxis pedagógica ao trabalhar a Educação Ambiental e o Ensino de Biologia trazendo elementos e aspectos a se pensar a nível nacional, regional e local. E ao final, estes trouxeram relatos com fotos, vídeos e outros sobre as experiências realizadas em suas ações com proposições de aulas práticas ou de campo, construção de projetos, oficinas, jogos, feiras científicas, gincanas entre outras possibilidades que contribuíram com o trabalho pedagógico com a Educação Ambiental e o Ensino de Biologia.

A partir desses quatro encontros, observou-se que houve um impacto muito positivo nos participantes dos círculos de cultura promovido via plataforma *Google Meet*, partindo do pressuposto que o diálogo, a participação, o respeito ao

outro, ao trabalho em grupo. A dinâmica de um constructo contínuo são características próprias do método defendido por Paulo Freire e que a conexão se estendeu também ao espaço virtual, onde todos sentiram-se provocados a construir, planejar e também a contribuir para enriquecer ainda mais as aulas com a temática da EA no Ensino de Biologia.

Portanto, os círculos de cultura são espaços no qual se ensina e se aprende. Um espaço educador em que a preocupação não é simplesmente transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de construção do conhecimento de forma coletiva. Pode se dar, por meio das trocas de experiências vividas, de ressignificar o processo educacional, contribuindo para a melhoria da ação didático pedagógica do educador e, principalmente, para uma educação voltada para a cidadania e para a emancipação do ser humano considerando o contexto em que cada um está inserido.

Assim, os encontros formativos através do círculo de cultura na perspectiva da interculturalidade proporcionaram a solidariedade, a troca de experiências e de valores, saberes que não podem ser desenvolvidos apenas na individualidade. Ou seja, a conjunção entre o saber e o trabalho docente no sentido de ressignificar ou provocar as reflexões para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino se faz no entendimento que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento, dos comportamentos e das realidades (MARQUES; XAVIER, 2018).

O círculo de cultura apresentou-se como uma excelente oportunidade de fazer circular os conhecimentos, as experiências, as impressões e as emoções/sentimentos individuais e coletivas acerca de tudo que envolveu o trabalho realizado. Potencializou a inteligência afetiva que é muito mais criadora e mobilizou o grupo para transformar a informação em ação, de forma a se alcançar resultados com mais eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se que ao circular as ideias, pode-se buscar outros modos e métodos de ensino a partir das experiências e resultados positivos ou aperfeiçoar aqueles que podem ser condizentes com nossa realidade num esforço criador e recriador do trabalho docente, contribuindo para a construção do conhecimento, a autotransformação e a transformação da realidade. Isto é, o processo formativo proporcionado no círculo de cultura, sobretudo é educação e essencialmente humana, pois mira na possibilidade de que cada sujeito, imerso em um coletivo, poderá protagonizar uma forma outra de existir, de pensar, repensar e também de contribuir com o trabalho do outro.

A materialização desse espaço entre os pares que tem um objetivo comum é fundamental para que seja garantido um espaço de acolhida e de pronúncia coletiva à pluralidade de expressões, de sentidos e de sentimentos. Tratou-se de garantir um cenário cada vez mais necessário nos dias atuais que é unir os pares e provocar reflexões quanto ao processo de ensino e aprendizagem

e num movimento coletivo para buscar ferramentas que potencialize o trabalho pedagógico com aqueles que defendem e acreditam na educação como meio para a libertação e emancipação, e acima de tudo busque a emancipação e a transformação social.

Observou-se que esse movimento de trocas de saberes dos(as) pibidianos(as), docentes-supervisores e professores(as) de diferentes regiões do Brasil possibilitaram perceber e debater questões implícitas e explícitas ao Ensino de Biologia sob diferentes óticas e perspectivas em suas questões políticas, culturais e sociais que inferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Então, o pensar com os outros, o pensar sobre o pensado na educação emerge da racionalidade que estrutura, condiciona o pensamento de cada época e revela uma intrínseca relação entre pensamento, linguagem e contexto social; entre o político e o cultural, a dialogicidade, portanto, se efetivando como uma ação cultural. A cultura é assumida como teia de significados, um entrelaçado sistema de significados, "[...] *um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os/as homens/mulheres comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida*" (GEERTZ, 1989, p. 103).

A construção dos processos educativos através do círculo de cultura são exercícios de socialização de bens materiais e simbólicos, portanto, a educação intercultural passa pela discussão de que bens serão socializados, que escolhas serão feitas sobre o que deve ou não ser compartilhado, sem participação ativa de todos(as), ou seja, sem a radicalização da vivência democrática não há educação para libertação.

Neste sentido, no exercício de escuta e de diálogo, procuramos nos afetar, em um exercício de sentir e pensar, combinando corpo e coração, razão e amor (FALS BORDA, 2015, p. 10), como princípio da práxis, na qual a partilha dos saberes num exercício sistematizado que possibilita o reconhecimento das culturas, das memórias individuais e coletivas. Dessa forma, o círculo de cultura promoveu convites a deslocamentos éticos, políticos e epistêmicos para a vivência da Educação Ambiental e no Ensino de Biologia, para reorientar o pensamento e a ação de cada um no mundo, inspirada na educação que liberta, emancipa e transforma.

## Conclusões

Com base nos elementos apresentados, percebemos que a execução dos círculos de cultura, contribui significativamente com a proposta de encontros formativos, como ação libertadora, pois estes se configuram em espaços e em dispositivos de estudos em que os(as) envolvidos(as) nesse momento de troca de experiências, têm a possibilidade de dialogar abertamente, descobrindo-se e

assumindo-se inacabados(as) e em permanentes processos de auto(trans)formação.

Dessa forma, o círculo de cultura como método estabelece uma forma de sentir/pensar/agir que estará fortemente correlacionada com a transformação não somente da realidade, mas também de uma perspectiva de mudança do próprio ser, vislumbrando a condição de auto(trans)formação pessoal e profissional. Ao longo dos encontros com professores, supervisores e pibidianos(as), observamos o quanto os momentos e os movimentos de diálogo são indispensáveis para que possamos problematizar o cotidiano da escola, bem como as realidades sociais, culturais de cada um dos interlocutores, para que aconteçam efetivas auto(trans)formações nas suas concepções e ações e, conseqüentemente, no contexto em que atuam.

Nesses movimentos dialógicos e intersubjetivos, cada participante foi levado a refletir com mais criticidade sobre suas práticas, ressignificando da sua própria realidade, olhando-a de longe para então questioná-la, tomando consciência do seu próprio fazer pedagógico, em um processo de reflexão, (des)construindo práticas e (re)construindo-as, em vistas de uma perspectiva humanizadora comprometida com a sensibilização e libertação de todos.

Partindo sempre da premissa que somos seres inacabados e ao ter a consciência deste inacabamento, sabemos que podemos ir mais além, pois segundo, Freire, “o *inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital*”, pois, “*onde há vida, há inacabamento*” (FREIRE, 2001, p. 55).

Nesse epílogo, o processo formativo através dos círculos de cultura, criado como alternativa nos encontros de formação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), possibilitou a aproximação dialógica, permitindo voz e vez a cada interlocutor, bem como o repensar das práticas do grupo e de auto(trans)formação permanente diante do processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

AMBROSETTI, N.B. *et al.* Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, C.R. **O que é método Paulo Freire**. 34 ed., São Paulo: Brasiliense, 2013.

CARNEIRO, S.M.M.; DICKMANN, I. Educação Ambiental na escola a partir de Paulo Freire. *In*: HAGEMEYER, R. C. C.; SÁ, R. A.; GABARDO, C. V. (Orgs.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W. A. p. 233-254. 2016.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 6: 381-399, 2022.



FALS BORDA, O. Una sociología sentipensante para América Latina. México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FIGUEIREDO, J. B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco relacional. Entrelugares: **Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**. v. 2 n. 2, mar./ ago. 2010.

FLEURI, R. M. **A questão do conhecimento na educação popular**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. *In*: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva, 3 ed., São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GABARDO, C.V.; MIRANDA, T.C. Diálogos entre formação de professores e consciência histórica: espaços culturais e artefatos artísticos enquanto fontes propulsoras de conhecimento. *In*: HAGEMEYER, R.C.; SÁ, C.R.; GABARDO, C.V. (Org.). **Diálogos Epistemológicos e Culturais**. 1. ed. Curitiba: W.A. Editores, v. 1, p. 5-278. 2016.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 1. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HAGEMEYER, R.C.C.; SÁ, R.A.; GABARDO, C.V. (orgs.) **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, 2016 (Coleção Pesquisa em Cultura e Escola).

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. 1 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENZ, C.; TONIOLO, J.M.S.A. (orgs). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. 160 p. São Leopoldo: Oikos, 2015.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LEFF, E. **Discursos sustentáveis**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C.F.B. "Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental", **Educação e Sociedade**, v.27, n.94, 2006, pp.131-152.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, R. *et al.* Interfaces do PIBID na formação inicial e na práxis pedagógica num trabalho colaborativo para a construção da identidade profissional. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, 2021, p.e118101018534,.

MARQUES, R. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 16, p. 06–14, 2021.

MARQUES, R; FRAGUAS, T. A resignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n.11, p. 86159-86174, nov. 2020.

MARQUES, R.; XAVIER, C.R. Análise das inferências na construção do senso crítico numa sequência didática na Educação Ambiental. **Revista Cocar** (online), v. 1, p. 51-74, 2019.

MARQUES, R.; XAVIER, C.R. Análise do Senso Crítico em uma Sequência Didática na Educação Ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 132–150, 2018.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

MINDAL, C.B.; GUÉRIOS, E. C. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013.

MIZUKAMI, M.G.N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B.A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, A. Prefácio. *In*: JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, p. 11-34, 2004.

ROSSO, A.J.; TOZETTO, A.S.; BRANDT, C.F.; FREIRE, L.I.F.; CERRI, L.F.; CAMPOS, S.X. Novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 82-842, out./dez. 2010.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 6: 381-399, 2022.

SAMMARCO, Y.M.; RODRIGUEZ, I.B.; FOPPA, C.C. Educação Ambiental, educação do campo e ambientalização escolar: diálogos entre diversas paisagens escolares. **Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, p. 310-340, 2020.

SANTOS, E.A.V.; VASCONCELOS, M.T.O. A Educação Ambiental no ensino básico através das intervenções do PIBID e as contribuições do programa para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 13, n. 4, p. 51–65, 2018.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M.A. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, p. 127-144, 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

RAIMUNDO, J.A. A práxis como fenômeno formador do/a docente. 2018. 118 f. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2017.

TORALES, M.A.C. A inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. especial, p. 1-17, 2013.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Praxis**. 3. Ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T.T. (Org.), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed, p. 7-72. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.