

CIÊNCIAS E FILOSOFIA: TRAÇANDO PONTES INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

João Vítor de Oliveira Barbosa¹
Marcia Costa Rodrigues Martins²
Russel Teresinha Dutra da Rosa³

RESUMO

Atualmente, lidamos com problemas complexos e interdependentes, mas ainda priorizamos conhecimentos fragmentados nas escolas. Assim, práticas educativas interdisciplinares e contextualizadas criam um espaço fértil para a atuação docente, estimulando a motivação dos estudantes. Este trabalho relata uma experiência de 2023 no Programa de Residência Pedagógica da UFRGS. O objetivo é refletir sobre os desafios e possibilidades da integração de conhecimentos na escola, através dos caminhos experimentados em aulas planejadas e desenvolvidas por residentes da Biologia e da Filosofia, em dois projetos que buscavam a valorização de aspectos culturais do território dos estudantes: 1) A origem do Bairro Restinga, explorando seu nome biológico e sua história de ocupação, e 2) Ervas medicinais e aromáticas, unindo saberes científicos e tradicionais. Por meio do contato com a história do bairro, seus artistas e lideranças locais, os estudantes compartilharam experiências de suas próprias referências locais. Paralelamente, a integração entre conhecimentos acadêmicos e saberes populares foi aprofundada no projeto das ervas medicinais e aromáticas na horta escolar, culminando na visita ao herbário da UFRGS. Essas vivências possibilitaram a conexão entre práticas cotidianas e a produção do conhecimento científico.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Contextualização, Docência compartilhada.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade tem se tornado um objetivo crescente na educação, com diferentes iniciativas para sua implementação na rotina escolar. Um exemplo é o Novo Ensino Médio (SELLES; OLIVEIRA, 2022), que propõe itinerários formativos com disciplinas interdisciplinares. Observa-se um movimento ascendente em direção à maior integração entre diferentes áreas do conhecimento no cenário educacional, principalmente da educação básica (JAPIASSU, 2006). Apesar disso, existem desafios para a plena efetivação de práticas interdisciplinares no cotidiano dos professores, ligados ao pouco tempo de planejamento e à

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, vitor.barbosa@ufrgs.br

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, marciacostarmartins@gmail.com

³ Professora orientadora: doutora em Educação, docente da Faculdade de Educação - UFRGS, russeltdr@gmail.com



falta de formação inicial e continuada que trate de interdisciplinaridade. Tal como explicita Feistel e Maestrelli:

(...) Aos professores que desenvolvem suas atividades docentes na Educação Básica é solicitado o desenvolvimento de um ensino contextualizado e interdisciplinar, a exemplo do que os documentos oficiais propõem para ser seguido no âmbito escolar. Entretanto, os professores geralmente não são formados interdisciplinarmente, o que lhes dificulta desenvolver um ensino nessa perspectiva em sua prática docente (FEISTEL; MAESTRELLI, 2012, p. 166).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), no âmbito do Projeto UFRGS - Química, Geografia, Filosofia e Biologia, trouxe a possibilidade de atuação interdisciplinar de residentes de diferentes áreas de conhecimento durante o processo de formação inicial em Licenciatura. A oportunidade de formar equipes interdisciplinares para atuação nas escolas participantes do programa tornou viável um campo de possibilidades como a docência compartilhada, não só entre dois professores residentes, mas também entre duas áreas de conhecimento distintas: ciências e filosofia.

Feistel e Maestrelli (2012) dialogam sobre a polissemia presente no conceito de interdisciplinaridade, e que embora ela exista, há um certo consenso entre diversos autores que ela verse sobre o diálogo entre diferentes disciplinas a fim de encontrar uma unidade na diversidade de conhecimentos que compõem o currículo. A interdisciplinaridade não se limita à união de disciplinas, mas busca a integração de conhecimentos a fim de superar a fragmentação do saber (FAZENDA, 1994). Feistel e Maestrelli (2012) ao analisar pesquisas sobre interdisciplinaridade no ensino de ciências, propõem que existem três aspectos inerentes às práticas interdisciplinares: 1) Relação entre conhecimentos de várias áreas; 2) Mudança de atitude, ação ou competência; e 3) Trabalho coletivo.

É necessário dar especial atenção ao terceiro aspecto trazido pelas autoras: o trabalho coletivo. Delizoicov e Zanetic (1993) ressaltam que a interdisciplinaridade acarreta na colaboração de diversos especialistas em sala, não somente de um professor polivalente. Nesse sentido, o trabalho coletivo no planejamento e execução de atividades interdisciplinares é essencial para sua plena efetivação. Afinal, são poucos os professores que possuem formações interdisciplinares para atuar sozinhos. Dessa forma, a docência compartilhada e o planejamento coletivo realizado ao longo do PRP com os residentes, preceptores e orientadores foi um dos marcos que sustentou os projetos relatados aqui. Numa carreira tão solitária quanto a docência, em que o professor estuda, planeja e executa atividades sozinho,



poder compartilhar a sala de aula se faz uma experiência engrandecedora, em sentimentos e aprendizados para o futuro.

O ponto de partida do trabalho desenvolvido foi a docência compartilhada entre residentes, vista como uma prática em que a colaboração entre professores pode diversificar o processo de ensino-aprendizagem ao integrar diferentes perspectivas em sala. Para Theves e Tonetto (2023), o ato de compartilhar "é parte de um reinventar-se a partir do encontro e negociações com o outro" (p. 181). Dessa necessidade nasceu a possibilidade de tornar a docência compartilhada também uma prática interdisciplinar, unindo residentes de duas áreas diferentes para atuarem ao mesmo tempo na sala de aula. Todavia, o primeiro desafio surgiu: como realizar aulas interdisciplinares entre componentes curriculares tão diferentes quanto ciências e filosofia? Comumente encontram-se muitas práticas e experiências interdisciplinares em áreas já historicamente relacionadas, como os componentes curriculares Biologia, Física e Química da área de ciências da natureza. Entretanto, práticas interdisciplinares que relacionem conhecimentos entre as ciências da natureza e as ciências humanas não são tão comuns.

Para além da interdisciplinaridade e da docência compartilhada, a contextualização emerge como um aspecto chave para a realização de práticas educativas em diálogo com a realidade dos estudantes. Essa abordagem funciona como uma ponte entre os saberes cotidianos dos alunos e os conhecimentos historicamente construídos presentes no currículo escolar. Sores e colaboradoras (2017), apoiando-se nas ideias de David Ausubel, destacam que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam de maneira relevante com o que o aluno já sabe, ancorando-se em conceitos preexistentes em sua estrutura cognitiva. Em outras palavras, trata-se de estabelecer conexões entre o conteúdo curricular e as experiências prévias dos educandos.

Além disso, a contextualização permite olhar de forma crítica e reflexiva para o contexto de vida dos educandos. Paulo Freire é um expoente do tema e nos ajuda a embasar a importância da contextualização no processo educativo:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 1996, p. 17).



Freire encara a contextualização de forma mais ampla que apenas uma estratégia pedagógica. Nesse sentido, ela é uma postura ética e política que reconhece os saberes dos educandos, seus interesses e o modo como enfrentam coletivamente os problemas, como um ponto de partida para a aprendizagem. Assim, além de motivar os estudantes, a contextualização promove o desenvolvimento de senso crítico e da autonomia, potencializando a leitura do mundo e conectando o currículo aos desafios sociais complexos que permeiam as vidas dos estudantes, bem como as possibilidades de transformação da realidade.

Dessa forma, o objetivo do trabalho é refletir sobre as possibilidades e os desafios da integração de conhecimentos na escola, através dos caminhos experimentados em aulas planejadas e desenvolvidas por residentes das Ciências Biológicas e da Filosofia, em dois projetos que buscavam a valorização de aspectos culturais e a análise crítica dos problemas do território dos estudantes: 1) Das origens à construção da identidade: uma experiência interdisciplinar sobre o bairro Restinga, e 2) Plantas medicinais e aromáticas: unindo conhecimentos científicos e tradicionais.

METODOLOGIA

O relato narra duas experiências interdisciplinares vividas no âmbito do Programa Residência Pedagógica UFRGS - Química, Geografia, Filosofia e Biologia. A metodologia utilizada para as análises e a elaboração deste relato de experiência foi baseada em Mussi, Flores e Almeida (2021), que destacam a importância de descrever as vivências de forma reflexiva e contextualizada, articulando teoria e prática para a produção de conhecimento científico. As experiências abordaram temáticas distintas, que tinham o objetivo comum de conectar conhecimentos entre as áreas de Ciências e Filosofia em diálogo com a realidade dos estudantes. Os projetos em questão foram realizados ao longo do ano letivo de 2023 com atividades distribuídas em várias aulas e encontros. As ações foram planejadas para ocorrerem em períodos de dias ou de semanas, dependendo da especificidade de cada projeto.

A escola onde os residentes atuavam está localizada no Bairro Restinga, na zona sul de Porto Alegre/RS, distante do centro. O bairro periférico é caracterizado por uma história de ocupação marcada por processos de gentrificação e racismo, mas por também possuir uma forte identidade cultural e comunitária. A escola se encontra mais especificamente na Quinta Unidade, uma das últimas regiões do bairro a ser ocupada e que faz divisa com o Bairro



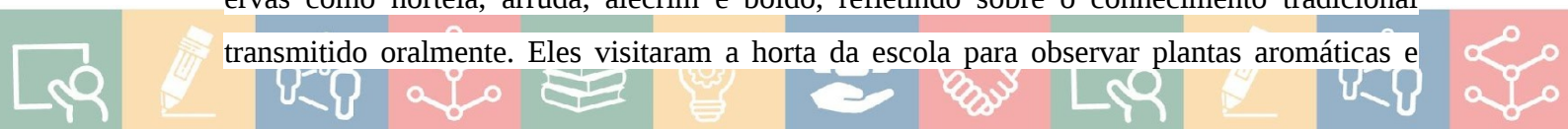
Lomba do Pinheiro. O acesso a essa região do bairro é prejudicado pela ausência de linhas de ônibus com trajeto direto ao centro, ocasionando sensação de não pertencimento à cidade por parte dos moradores. Era comum muitos estudantes se referirem a ir ao centro da cidade como “ir para Porto Alegre”, como se não fossem moradores da capital do estado.

O público alvo era composto por alunos do 6º e 8º ano do Ensino Fundamental. No projeto sobre o Bairro Restinga, os alunos do 8º ano tinham idades entre 13 e 14 anos, enquanto no projeto sobre plantas medicinais e aromáticas, do 6º ano, os alunos tinham entre 11 e 12 anos. A grande maioria dos jovens eram moradores do bairro ou de regiões próximas, com conexões familiares e/ou afetivas com o local.

O projeto foi dividido em dois eixos principais: 1) Das origens à construção da identidade: um trabalho interdisciplinar que buscou explorar a história e a identidade do Bairro Restinga, discutindo os processos sócio-históricos de ocupação, mas também valorizando as manifestações culturais do bairro, e 2) Ervas medicinais e aromáticas: uma experiência que buscou articular conhecimentos científicos e tradicionais sobre as plantas, discutindo seu uso na vida cotidiana, desde tratamentos de saúde até rituais religiosos, tendo como pano de fundo a reflexão sobre diferentes formas de conhecimento.

As atividades foram desenvolvidas de forma participativa, envolvendo os alunos em diferentes etapas: no projeto sobre o Bairro Restinga, foram utilizados vídeos de entrevistas com os primeiros moradores do bairro, como a senhora Maria Clara (uma líder comunitária ligada à escola de samba “Estado Maior da Restinga”), para discutir a história de ocupação do bairro e sua composição étnico-racial, fomentando uma discussão sobre o racismo envolvido no processo. Os vídeos das entrevistas e a maior parte da bibliografia sobre o processo sócio-histórico de ocupação do bairro foram extraídos da dissertação de mestrado de Neila Prestes de Araújo (2019). Em seguida, foi realizada uma apresentação com imagens e relatos de moradores do antigo complexo de vilas da Ilhota (local central em que residiam os primeiros moradores do Bairro Restinga antes da expulsão) com o auxílio da reportagem intitulada “Extirparam o câncer: o olhar de quem não se vê no direito de pertencer à cidade” do jornal *Sul21*. Além de um olhar crítico acerca do processo de gentrificação, foi promovida a valorização da cultura local por meio da apresentação de artistas como Lupicínio Rodrigues (nascido na Ilhota) e slammers do bairro Restinga, como o “JV do Verso” e a dançarina “Marielly da Cruz”.

Já no projeto sobre plantas medicinais e aromáticas, os alunos tiveram contato com ervas como hortelã, arruda, alecrim e boldo, refletindo sobre o conhecimento tradicional transmitido oralmente. Eles visitaram a horta da escola para observar plantas aromáticas e



discutir sua importância na polinização. Além disso, confeccionaram incensos naturais e sabonetes com ervas aromáticas, abordando seu uso em diferentes práticas religiosas e culturais. A experiência culminou com uma visita ao herbário ICN da UFRGS, onde os alunos aprenderam a fazer exsiccatas e conheceram a importância de um herbário para pesquisas científicas.

As informações presentes neste relato foram coletadas por meio de observações durante as atividades e dos materiais produzidos pelos estudantes, como os cartazes, incensos, sabonetes e exsiccatas. Esses materiais serviram como instrumentos de aprendizagem e avaliação, dos estudantes e dos projetos. A análise foi feita de forma qualitativa, focando na interpretação das observações e materiais produzidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecer a história da nossa cidade, bairro e escola, podem ser ferramentas importantes para entender como esses espaços são configurados hoje em dia, e quais foram os processos que o levaram a ser dessa forma. Nesse sentido, a história de surgimento do Bairro Restinga, onde os estudantes vivem, é fonte de inúmeras possibilidades de articulação entre componentes curriculares como Geografia, Biologia, História, Artes e Filosofia.

O envolvimento dos estudantes foi evidente ao tratar das temáticas que versavam sobre a origem do bairro, na qual puderam trazer comentários, memórias e até fotografias de familiares que viveram os processos relatados em aula. Eles refletiram sobre temas sociais importantes como os processos de gentrificação e racismo presentes na origem do bairro. Por outro lado, a valorização de artistas locais, como Lupicínio Rodrigues e slammers contemporâneos, ajudou a fortalecer o senso de pertencimento e orgulho da cultura local. Alguns comentaram que conheciam o “JV do Verso”, um dos slammers trazido pelos residentes, por já terem jogado futebol com ele em uma quadra do bairro. Para Freire (1996), a valorização dos saberes locais e a conexão com a realidade dos estudantes são elementos indispensáveis para uma educação libertadora, que instigue a autonomia e o senso crítico.

Da mesma forma, no projeto sobre as plantas medicinais e aromáticas, foi possível articular Ciências e Filosofia, versando sobre os diferentes saberes que coexistem ao se conhecer as plantas. Discutiu-se sobre os diferentes tipos de conhecimento abordados pela filosofia, enfatizando o conhecimento científico e o tradicional. A ecologia dos saberes é um conceito proposto por Boaventura de Sousa Santos (2007), que possibilita o reconhecimento



da diversidade de conhecimentos no mundo e impulsiona um diálogo horizontal entre eles, sem que nenhum se sobreponha ao outro.

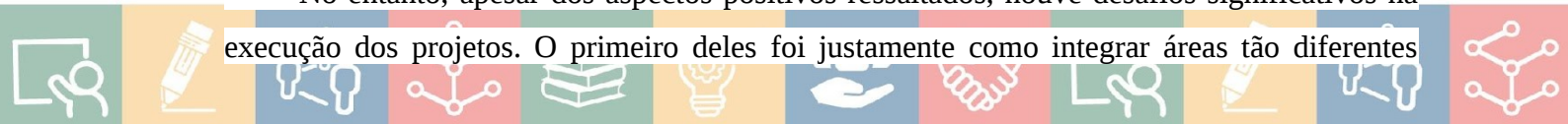
Simultaneamente, ao incorporar o conceito da ecologia dos saberes, podemos refletir sobre a importância da relação entre ancestralidade, território e os saberes tratados pela Filosofia decolonial. Esta linha de pensamento desafia as estruturas hegemônicas que historicamente marginalizam os conhecimentos tradicionais e populares, que estão profundamente enraizados nas histórias e nas práticas de professores, estudantes e da comunidade envolvida. A Filosofia decolonial também destaca que a terra, enquanto território, é um espaço de resistência. Ao valorizar os saberes tradicionais sobre as plantas e outras práticas, reconhecemos que a conexão com a terra transcende uma relação utilitária, sendo uma forma de resistência cultural e política, como afirma Walter Mignolo (2017) em seu conceito de colonialidade do poder.

Foi possível a valorização de saberes populares em contexto formal de produção de conhecimento. O projeto possibilitou considerar as múltiplas dimensões do saber, transmitidas de geração em geração, muitas vezes por meio das práticas ancestrais e da conexão com o território. Essa abordagem promove uma validação escolar dessas formas de conhecimento, essencial para uma compreensão de ser e estar no mundo.

Ao longo da experiência, pode-se trabalhar também com diferentes temáticas botânicas, como a polinização, a importância de se preservar exemplares de plantas em herbários e as diferentes características vegetais usadas em atividades humanas. A confecção de incensos, sabonetes de ervas aromáticas e exsiccatas levou aos estudantes formas ativas de se conectar com ciência e cultura nos processos de ensino-aprendizagem. Essa abordagem corrobora os achados de Freeman e colaboradores (2014) sobre o melhor desempenho e envolvimento dos estudantes em atividades práticas. Isso pode ser observado pelo interesse e participação de estudantes, que costumavam não se engajar em propostas escolares, mas que se envolveram intensamente na confecção dos materiais.

A vivência na horta escolar possibilitou que os estudantes tivessem contato direto com a terra, conhecendo plantas diversas e os animais que por ali transitavam, experienciando o contato com a natureza fora da sala de aula. Chawla (2015) ressalta que esse contato pode trazer benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens. Essas experiências, fora da sala de aula, não só aproximam os estudantes do ambiente natural, mas também estimulam a curiosidade com os seres e expressões da natureza que os cercam.

No entanto, apesar dos aspectos positivos ressaltados, houve desafios significativos na execução dos projetos. O primeiro deles foi justamente como integrar áreas tão diferentes



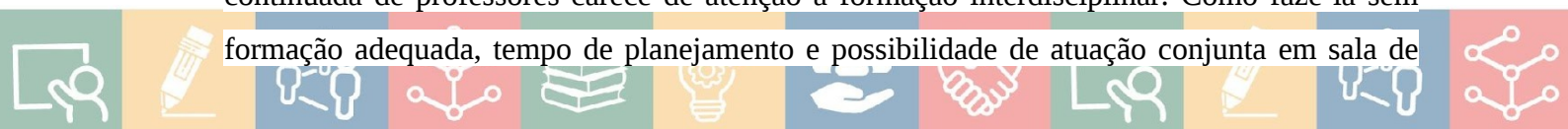
como as ciências e a filosofia no ensino fundamental. Como apontado por Feistel e Maestrelli (2012), a formação de professores geralmente não contempla a interdisciplinaridade, o que torna mais difícil a aplicação de práticas que vão além dos limites de um único componente curricular. Durante o projeto, observou-se algumas dificuldades para encontrar pontos de convergência entre as áreas e trabalhar de forma integrada. Isso demandou esforço e tempo, necessários ao planejamento coletivo, com residentes, preceptores e orientadores, aliado às “chuvas de ideias”, que consistiam em imaginar o maior número possível de conexões entre assuntos e depois filtrar e desenvolver algumas delas.

O tempo foi outro aspecto extremamente necessário. Práticas interdisciplinares exigem não somente a integração de conteúdos, mas também a elaboração de atividades que permitam aos alunos fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Isso exigiu um planejamento detalhado e colaborativo, que muitas vezes não é viável na rotina atribulada dos professores. No caso deste projeto, o Programa de Residência Pedagógica proporcionou um ambiente favorável para o planejamento conjunto, com tempo dedicado para reuniões e discussões entre os residentes, preceptores e orientadores.

E foi nesse sentido que a docência compartilhada se tornou um elemento essencial para a realização dos projetos interdisciplinares, pois planejar e executar atividades de forma conjunta, entre residentes de áreas distintas, permitiu que diferentes perspectivas, experiências e saberes pudessem dialogar na construção das atividades propostas. Aprendeu-se por meio de negociações, da escuta, da proposição e discussão de ideias com o outro. Seria difícil tratar de temas complexos como o racismo ou de diferentes tipos de conhecimento sem uma base filosófica. Da mesma forma que também seria difícil trabalhar em uma horta escolar e identificar processos ecológicos sem alguns conhecimentos biológicos. Apesar disso, acreditamos que mais do que apenas integrar áreas distintas e estabelecer a conexão de conhecimentos entre componentes curriculares, foi possível tingir de significado e validação diferentes formas de saber do território do Bairro Restinga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Interdisciplinaridade vem crescendo como uma tendência nas escolas porque o conhecimento dividido e fragmentado já não dá conta de explicar inúmeros fenômenos e problemas complexos que assolam nossas vidas. Apesar disso, a formação inicial e continuada de professores carece de atenção à formação interdisciplinar. Como fazê-la sem formação adequada, tempo de planejamento e possibilidade de atuação conjunta em sala de



aula? A cobrança por práticas interdisciplinares não está em conformidade com a realidade da maioria dos docentes do país. Falta formação, falta tempo e sobram cobranças e exigências.

O Programa Institucional de Residência Pedagógica, no contexto dos projetos interdisciplinares, traz uma possibilidade para a formação inicial de professores em práticas interdisciplinares a partir de temas integradores. Há tempo de planejamento coletivo, poucas turmas para atender, e possibilidade de docência compartilhada. Foram justamente as características do programa que permitiram o desenvolvimento de projetos interdisciplinares ao longo da atuação dos residentes.

Os projetos desenvolvidos mostram que há possibilidade de formação inicial em programas interinstitucionais, como a Residência Pedagógica para formação de licenciandos de todo o país articulando escolas e universidades. A origem do bairro em que moramos e os conhecimentos que envolvem plantas medicinais e aromáticas são exemplos de como é possível unir componentes curriculares, aparentemente tão diferentes, nos anos finais do ensino fundamental. O caminho para a efetivação de práticas interdisciplinares na rotina escolar é longo e depende de grandes mudanças na estruturação da carreira docente, mas há esperança, e essa esperança existe na coletividade e compartilhamento de conhecimentos, porque interdisciplinaridade é mais que a união de áreas diferentes, ela consiste em pessoas diferentes trabalhando juntas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. P. **Origens do Bairro Restinga, entre versões, a inversão do olhar sobre a memória: uma história autocentrada no discurso do sujeito subalterno sobre o processo de ocupação da comunidade entre 1967–1971.** 2019. 265f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CHAWLA, Louise. Benefits of Nature Contact for Children. **Journal of Planning Literature**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 433–452, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. **Interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo, Edições Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994.

FEISTEL, Roseli Adriana Blümke; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **Interdisciplinaridade na Formação Inicial de Professores: um olhar sobre as pesquisas em**



Educação em Ciências. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1, p. 155-176, 2012.

FLECK, Giovana. Extirparam o câncer: o olhar de quem não se vê no direito de pertencer à cidade. **Sul21**, 2017. Disponível em: <https://especiais.sul21.com.br/gentrificacao/extirparam-o-cancer-o-olhar-de-quem-nao-tem-o-direito-de-pertencer-a-cidade/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

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

FREEMAN, S. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1319030111>.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. IV, n. 3, p. 1-9, out. 2006.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SELLES, Sandra L. Escovedo; OLIVEIRA, Ana Carolina Pereira de. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], p. e40802-34, 2022.

SORES, Luanne Lorena Dos Santos et al. As contribuições de David Ausubel para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem: um olhar sobre a psicologia educacional. In: **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35908>. Acesso em: 03 mar. 2025.

THEVES, Denise Wildner; TONETTO, Élide Pasini. Oi, professoras! Vocês duas vão ser nossas professoras? Tudo no estágio é feito em conjunto? In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MICHIELIN, Carolina Araújo Michielin; STEINBACH, Greicy (Orgs.). **Vivências no estágio curricular supervisionado e os desafios da docência**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023. p. 169-186.

