

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANETE NEINAS

**A FORMAÇÃO INICIAL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DE BIOLOGIA:
NARRATIVAS DAS(OS) RECÉM-FORMADAS(OS) SOBRE OS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS**

CRICIÚMA

2024

JANETE NEINAS

**A FORMAÇÃO INICIAL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DE BIOLOGIA:
NARRATIVAS DAS(OS) RECÉM-FORMADAS(OS) SOBRE OS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Janine Moreira

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

N414f Neinas, Janete.

A formação inicial da professora e do professor de biologia : narrativas das(os) recém-formadas(os) sobre os estágios supervisionados / Janete Neinas. - 2024.

143 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Criciúma, 2024.

Orientação: Janine Moreira.

1. Professores - Formação. 2. Professores de biologia - Formação. 3. Programas de estágio. 4. Programas de estágio - Narrativas pessoais. I. Título.

JANETE NEINAS

**A FORMAÇÃO INICIAL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DE BIOLOGIA:
NARRATIVAS DAS(OS) RECÉM-FORMADAS(OS) SOBRE OS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 16 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Janine Moreira - UNESC - Orientadora

Prof^ª. Dra. Tatiani Bellettini dos Santos - UNESC/ES

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt - UNESC

Janete Neinas

Mestranda

Minha especial dedicação ao meu filho, às minhas amigas e amigos, à minha família que me espera, e às minhas queridas professoras e professores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as boas energias do universo que vibraram para que eu pudesse cumprir o que me propus.

Grata pelas contribuições das pessoas participantes da entrevista, ao departamento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e em especial a minha professora orientadora, Dra. Janine Moreira.

Às amigas e amigos pela paciência da minha ausência. As(os) colegas de trabalho pela compreensão.

Aos ensinamentos transformadores recebidos de excelentes professoras e professores do curso.

À boa convivência e às amizades construídas com as(os) colegas de classe. Em especial à minha amiga e colega Vanessa Mariot Pedro Crocetta, que lá do céu, comemora junto comigo, com a Adiles e a Gerusa, esta conquista.

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa fez parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc na linha de pesquisa Formação e Gestão em Processos Educativos. O objetivo geral da pesquisa estruturou-se em compreender a percepção de professoras(es) de biologia, egressas(os) recém-formadas(os), sobre sua formação inicial a partir dos estágios supervisionados; para isso, elencamos objetivos específicos: refletir sobre a formação inicial da(o) professora ou professor numa perspectiva crítica e progressista; identificar qual o lugar dos componentes curriculares específicos da licenciatura e dos estágios supervisionados na formação inicial de biologia; identificar o valor que a(o) professora ou professor recém-formada(o) atribui aos componentes curriculares específicos da licenciatura para a sua formação docente e, dentro destes, o estágio; conhecer a vivência dos estágios supervisionados destas(es) professoras(es). A defesa que fizemos aqui é da formação inicial docente na perspectiva crítica/progressista com a base teórica de Paulo Freire. A professora Bernardete Gatti e o professor António Nóvoa foram os principais teóricos que fundamentaram as especificidades das licenciaturas. O público alvo da pesquisa foram professoras(es), recém-formadas(os) com até cinco anos de atuação na docência, egressas(os) de uma universidade do sul catarinense. A pesquisa teve a abordagem qualitativa, do tipo empírica e documental. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e para a análise documental o Projeto Pedagógico do Curso - PPC 2016 e 2019 da universidade em questão. A análise dos dados, decorrentes das entrevistas, partiram de categorias pré estabelecidas: *lugar dos componentes curriculares e do estágio; valor dos componentes curriculares e do estágio; e vivências dos estágios*. Como resultado da análise do PPC sugerimos que seja observada a carga horária conforme as diretrizes vigentes; que a formação crítica fundamentada nos conceitos freirianos, conforme descrito no próprio documento, fique mais explícita na formação; que a unidade teoria e prática se entrelaçassem, assim como os componentes pedagógicos, específicos e gerais se complementassem, e que principalmente o PPC se definisse como firmador da identidade docente. As entrevistas evidenciam de forma explícita a fragmentação curricular que separa a unidade teoria e prática e valoriza a dicotomia bacharelado e licenciatura. Outras questões destacadas foram a baixa atratividade das(os) jovens para os cursos de licenciaturas; o pouco tempo para a realização dos estágios; e a importância da atuação em parcerias entre escolas e universidades para possibilitar o sentimento de segurança das(os) estagiárias(os) durante os estágios. Para análise dos dados contamos com os aportes teóricos Pimenta, S. G., Lima, M. S. L., Guedin, E., Oliveira, E. S. e Almeida, W. A., que trazem a sugestão do estágio curricular supervisionado como um componente central presente desde o início do curso, como atividade teórica, que produz conhecimento, realizada através da pesquisa, o estágio com pesquisa, o qual possibilita a(o) licencianda(o) oportunidades de reflexão, criticidade e autonomia na atuação profissional.

Palavras-chave: Formação de Professoras(es); Licenciatura; Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

This research was part of the Postgraduate Program in Education at Unesc in the line of research Training and Management in Educational Processes. The general objective of the research was to understand the perception of recently graduated biology teachers about their initial training based on supervised internships. To this end, we listed specific objectives: to reflect on the initial training of teachers from a critical and progressive perspective; to identify the place of specific curricular components of the undergraduate degree and supervised internships in initial biology training; to identify the value that recently graduated teachers attribute to specific curricular components of the undergraduate degree for their teacher training and, within these, the internship; to learn about the experience of supervised internships of these teachers. The defense we made here is of initial teacher training from a critical/progressive perspective with the theoretical basis of Paulo Freire. Professor Bernardete Gatti and Professor António Nóvoa were the main theorists who supported the specificities of the undergraduate courses. The target audience of the research were newly graduated teachers with up to five years of teaching experience, who had graduated from a university in southern Santa Catarina. The research had a qualitative, empirical and documentary approach. The data collection instrument was a semi-structured interview, and for the documentary analysis, the Pedagogical Project of the Course - PPC 2016 and 2019 of the university in question. The analysis of the data, resulting from the interviews, started from pre-established categories: place of the curricular components and the internship; value of the curricular components and the internship; and internship experiences. As a result of the analysis of the PPC, we suggest that the workload be observed in accordance with the current guidelines; that the critical training based on Freirean concepts, as described in the document itself, be more explicit in the training; that the theory and practice unit would be intertwined, as well as the specific and general pedagogical components would complement each other, and that the PPC would be defined as the foundation of the teaching identity. The interviews explicitly highlight the curricular fragmentation that separates the theory and practice unit and values the bachelor's and licentiate degree dichotomy. Other issues highlighted were the low attractiveness of young people to undergraduate courses; the short time to complete internships; and the importance of working in partnerships between schools and universities to enable the interns to feel safe during their internships. For data analysis, we relied on the theoretical contributions of Pimenta, S. G., Lima, M. S. L., Guedin, E., Oliveira, E. S. and Almeida, W. A., who suggest the supervised curricular internship as a central component present from the beginning of the course, as a theoretical activity that produces knowledge, carried out through research, the internship with research, which provides the undergraduate student with opportunities for reflection, critical thinking and autonomy in their professional performance.

Keywords: Teacher Training; Bachelor's Degree; Supervised Curricular Internship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro de solicitação dos dados das professoras e professores de Ciências ou Biologia da Educação Básica de Criciúma e Içara	19
Figura 2 - Tabela que compara o percentual de conhecimentos disciplinares de alguns cursos de licenciatura no Brasil	64
Figura 3 - Processo interdisciplinar do estágio com pesquisa	84
Figura 4 - Organização da matriz curricular do PPC/ 2016 do curso de licenciatura em Ciências Biológicas	90
Figura 5 - Os três núcleos curriculares do curso de licenciatura em Ciências Biológicas - PPC 2019	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas de aproximações e as contribuições para o nosso estudo	23
Quadro 2 - A carga horária e o tempo mínimo das licenciaturas conforme as DCNs	53
Quadro 3 - A carga horária dos estágios segundo as DCNs	54
Quadro 4 - A carga horária dos componentes pedagógicos, específicos e atividades de extensão das licenciaturas em cada DCN	55
Quadro 5 - Carga horária do curso de licenciatura em Ciências Biológicas PPC/2019 em comparação com a média nacional	93
Quadro 6 - Carga Horária - CH do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas PPC/2019 e das DCNs	94
Quadro 7 - Descrição do ECS nas três etapas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	95
Quadro 8 - Organização das categorias e subcategorias e as(os) docentes participantes	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CES - Câmara de Educação Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CP - Conselho Pleno
CTS - Ciência-Tecnologia e Sociedade
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
EFG - Estudos de Formação Geral
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENS - Escolas Normais Superiores
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES - Instituições de Ensino Superior
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PRP - Programa Residência Pedagógica
SESI - Serviço Social da Indústria
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PINÇANDO O OBJETO DA PESQUISA	14
1.2	METODOLOGIA	18
1.2.1	Características da Pesquisa	18
1.2.2	O Reconhecimento da População	19
1.2.3	A seleção dos participantes da pesquisa	20
1.2.4	Instrumento de coleta de dados	21
1.2.5	As produções acadêmicas de aproximações	22
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)	29
2.1	A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA E PROGRESSISTA.....	29
2.2	PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E SEU LEGADO PARA A EDUCAÇÃO	37
2.2.1	A sociedade que Paulo Freire almejou	39
2.2.2	Sem educação não há transformação	41
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) BRASIL E A ESTRUTURAÇÃO LEGAL	44
3.1	UM BREVE HISTÓRICO DAS LICENCIATURAS E OS MARCOS LEGAIS...44	
3.2	ESTRUTURA CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURAS E O MARCOS LEGAIS	53
4	OS CURSOS DE LICENCIATURA EM DESTAQUE	58
4.1	CURSOS DE LICENCIATURAS PARA FORMAR PROFESSORAS E PROFESSORES	58
4.2	OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATUR ...63	
4.2.1	Programas Complementares das Licenciaturas	67
4.3	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL....70	
4.3.1	O Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas	70
4.3.2	Teoria e Prática	73
4.3.3	O Estágio com Pesquisa	75
4.3.4	O Estágio com Pesquisa e a Formação da Identidade da Professora e do Professor Pesquisador(a)	79
4.3.5	O Estágio com Pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso	82
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	85

5.1	O PPC DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	85
5.1.1	A organização curricular	88
5.1.2	O Estágio Curricular Supervisionado	95
5.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	99
5.2.1	O Lugar e o Valor dos Componentes Pedagógicos e o Estágio na Formação Inicial de Licenciatura em Ciências Biológicas	101
5.2.2	As Vivências do Estágio Curricular Supervisionado - ECS	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	138
	ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
	ANEXO 2 – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	142

1 INTRODUÇÃO

1.1 PINÇANDO O OBJETO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem uma relação muito próxima com a minha história de percurso formativo e de atuação profissional. Sou professora e Assistente Técnico Pedagógica, na função de coordenadora pedagógica, na educação básica da rede pública estadual. Ao longo dos 23 anos de experiência e muitas aprendizagens, percebo que a cada ano me sinto mais consciente da minha prática profissional, com uma contínua inquietação e desejo de compreender um pouco mais sobre as relações humanas no contexto de inúmeras e complexas tramas que constituem a escola. Para além das certezas que um dia tive, sinto-me jovialmente entusiasmada em aprender e aprender cada vez mais, desconstruindo conceitos que me pareciam sólidos, como um recomeçar, um eterno retorno às salas de aula, na posição de estudante, com as mesmas expectativas de quando criança. A escola pode ser um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, mas para isso temos que nos despir de algumas certezas que nos forjam desde a infância.

O gosto pelo magistério já vem desde a infância, em que eu brincava de ser professora, e as minhas primas e irmã, as alunas. Depois, pelo curso de magistério concluído em 1994. Minha primeira experiência de sentir-me professora “de verdade” foi no estágio do magistério. Lembro-me, até hoje, das práticas que considero marcantes. Durante o estágio, em uma das regências, com a turma de primeiro ano do ensino fundamental, minha missão era ensinar para as crianças palavras com sílabas complexas “fl”, da família fla, fle, fli, flo, flu. Então, pensei, o que fazer? Queria impressionar, pois a professora Miriam, a responsável pelos estágios, provavelmente iria me assistir, a diretora também assistiria. Fiz um belo cartaz com as famílias silábicas, colorido e com muitas figuras. Mas parecia pouco, sem graça. Então, minha imaginação entrou em cena, e no dia do estágio, cheguei na sala de aula com uma bacia enorme de sorvete de creme com flocos, foi aquela festa. O estágio era no período da tarde, passei o período da manhã fazendo sorvete. Os flocos de chocolate era tudo que eu precisava para ensinar sílabas complexas. Foi sucesso na certa. Me entreguei tanto àquele estágio, àquelas crianças, que no último dia de estágio, a professora, com seu violão e as crianças, fizeram uma linda homenagem para mim, e eu não parava de chorar. A professora teve que pedir para eu me conter, pois já estava assustando as crianças.

Outra regência foi com a turma do segundo ano, na aula de Língua Portuguesa, ainda no estágio do magistério. Fizemos máscaras de papel, representando o cravo e a rosa,

aliás, eu já entrei na sala usando a máscara da rosa, e foi aquela agitação. Os estudantes perguntavam: por que está de máscara? O motivo era para encenar a música “o cravo e a rosa”. Cada estudante coloriu a sua máscara e após alguns ensaios, nos apresentamos no pátio da escola para as outras turmas assistirem, depois produzimos um texto no quadro, em conjunto, sobre a experiência. A professora da turma pediu que eu trabalhasse também o conteúdo “as partes das plantas”, na disciplina de Ciências, assim aproveitamos a mesma atividade. Eu me senti importante, com o pedido extra e o entusiasmo da professora.

No ano de 1999 iniciei a vida profissional, trabalhei quatro anos na Educação Especial-APAE, passei por várias turmas, desde a sala de auxílio pedagógico às oficinas de produção com os adultos. Neste período, já cursava licenciatura em Ciências Biológicas e no quinto ano de profissão fui trabalhar com o ensino regular a disciplina de ciências.

No curso de licenciatura em Ciências Biológicas, a maioria dos colegas sonhavam com a profissão de biólogo, estavam cursando licenciatura por não ter o curso em bacharel na instituição, razão pela qual havia um certo desinteresse da turma pelas disciplinas pedagógicas, específicas da licenciaturas, consideradas sem importância para quem não desejava ser professora ou professor.

As professoras Lourdinha, Maristela Giassi e Maristela Campos deixaram na minha história boas lembranças das aulas de metodologias e preparos didáticos em geral, tanto para o estágio, como para a minha profissão. Lembro que em um dos estágios de atuação, com uma turma de sétimo ano, a professora Maristela Campos nos propôs um jogo que simulava a circulação sanguínea. No pátio da escola desenhemos, com giz, o coração, os pulmões (circulação pulmonar), e em cada lado, um conjunto representando as partes do corpo superior e inferior ao coração (circulação sistêmica). A cada rodada, quatro alunos participavam, dois usavam chapéu azul (sangue rico em gás carbônico) e dois o chapéu vermelho (sangue rico em gás oxigênio); para simular as trocas gasosas no jogo, os alunos andavam entre as figuras desenhadas no piso, simulando o movimento do sangue, trocando o chapéu do vermelho para o azul e vice-versa. Foi difícil no início, mas quando os estudantes compreenderam a dinâmica das trocas gasosas, aprender foi uma diversão.

Foi nas aulas de “Didática e Práticas de Ensino” do curso de magistério que aprendemos a confeccionar jogos, dobraduras, canções, teatros, etc, tudo o que pudesse nos ajudar no ofício de ensinar. Durante a licenciatura as aulas de “Didática Geral I e II, Psicologia da Educação e Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado I, II, III” ofereceram suporte para a minha atuação profissional. São memórias boas que trago da minha formação, em especial as do estágio supervisionado, que traz o encantamento de vivenciar a

profissão, vivência esta supervisionada pelas professoras orientadoras de estágio do curso de licenciatura e pelas professoras titulares da escola básica, *locus* do estágio. Situação diferente do que venho percebendo atualmente trabalhando na função de coordenadora pedagógica de uma escola básica estadual, onde recebemos licenciandos(as) para a execução do estágio supervisionado; muitas(os) chegam e saem da escola, ao término do estágio, sem que nem a(o) estagiária(o) e nem os(as) professoras(es) da escola básica tenham qualquer diálogo com o(s) professoras(es) do curso formador. A impressão que se tem, em alguns casos, é que o estágio supervisionado é apenas um cumprimento de protocolo, mecânico e solitário.

A defesa que aqui faço é da formação inicial docente na perspectiva crítica/progressista freiriana. A formação docente, segundo Freire (2011), já necessita estar “umedecida” da perspectiva crítica e progressista, em todas os componentes curriculares do curso de licenciatura, desde o seu início. A formação nesta perspectiva possibilita à licencianda ou licenciando uma visão ampliada de mundo, de ser e estar nele, a qual refletirá na sua prática profissional, um fazer para além do tecnicismo.

A formação puramente técnica, desvinculada dos problemas do mundo, não é característica da formação progressista. Para uma formação problematizante é necessário a professora ou o professor que problematize. A prática educativa progressista implica na presença de professoras e professores críticos, que desafiam a curiosidade dos educandos, onde todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais, pois a(o) professora ou professor tem o conhecimento especializado da sua prática. A professora ou professor ao ensinar, também aprende, assim como a(o) estudante, ao aprender, ensina (Freire, 2019b).

Assim como a perspectiva crítica/progressista pode se fazer presente em todo o processo formativo docente, há também de se ter, desde o início do curso de licenciatura, sublinhados em todos os componentes curriculares, os conhecimentos pedagógicos, indispensáveis para a profissão do ensino. Os componentes disciplinares de conhecimento técnico precisam estar atravessados, entrelaçados, com os componentes pedagógicos, não se sobrepondo a eles. A formação onde os componentes didáticos pedagógicos são excluídos da formação do conhecimento técnico científico pode trazer graves prejuízos na relação ensino aprendizagem escolar, alimentando outro problema encontrado na formação inicial docente, que é a desvalorização, por parte dos licenciandos, dos componentes didáticos pedagógicos.

Hoje, como acadêmica do curso de mestrado em educação, aguça-me a vontade de pesquisar sobre o lugar e o valor dos componentes curriculares pedagógicos e do estágio supervisionado do curso de formação inicial de licenciatura em Biologia, na percepção das(os) professoras(es) egressas(os) recém-formadas(os). A escolha em desenvolver a pesquisa com

professoras(es) egressas(os) recém-formadas(os) deve-se ao fato de que a fase de atuação profissional ainda estar temporalmente próxima da formação inicial, desta forma, não tão influenciada pela formação continuada, o que também contribui para as narrativas de vivências, já que a memória é recente.

Michael Huberman escreveu um texto intitulado *O ciclo de vida profissional dos professores*, descrevendo as cinco possíveis fases presentes na carreira docente: fase da *entrada* (1 a 3 anos de profissão), fase da *estabilização* (4 a 6 anos), fase da *diversificação* (7 a 25 anos), fase da *serenidade* (25 a 30 anos) e a fase de *desinvestimento* de 35 a 40 anos de profissão.

Neste estudo, investigaremos as professoras e os professores com até cinco anos de profissão, que segundo Huberman (2000), perfilam-se com a fase de *entrada* na profissão que tem como característica o tateamento da profissão, o primeiro impacto, diz-se ser a fase da sobrevivência, muito importante para continuar ou não na profissão, e parte da fase da *estabilização*, ou de compromisso, em que o docente firma-se na profissão, no domínio das diversas características do seu trabalho, investe na especialização para desempenho da sua função.

A pesquisa proposta traz luz ao estágio supervisionado, tornando-o objeto da pesquisa, a fim de contribuir para o aumento dos conhecimentos sobre o tema, especialmente na formação de professoras e professores no cenário brasileiro.

A referência teórica da formação docente, crítica e progressista deste estudo, tem como principal autor Paulo Freire (2011, 2015, 2018, 2019). O estudo traz também um breve histórico sobre a formação docente no nosso país, assim como os principais marcos legais desta formação, chegando aos dias atuais com a instituição da quarta e última Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para formação docente que garantem, ou deveriam garantir, a efetivação das políticas públicas em prol da educação. Sobre as especificidades das licenciaturas, autores como António Nóvoa (1999, 2017a, 2017b, 2019), Bernardete Gatti (2014, 2015, 2019) fundamentam o texto. Selma Garrido Pimenta (2018), Maria Socorro Lucena Lima (2012, 2018), Evandro Guedin (2018), Elisangela S. de Oliveira, (2018) Whasgthon A. de Almeida (2018) oferecem suporte teórico sobre o estágio supervisionado na formação docente.

Assim, como questão problema da pesquisa, apresentamos (a partir de agora usarei a 1ª pessoa do plural, como forma de inclusão das significativas contribuições da minha professora orientadora nos desdobramentos da pesquisa) a seguinte indagação: qual a

percepção das(os) professoras(es) de biologia, egressas(os) recém-formadas(os), sobre sua formação inicial a partir dos estágios supervisionados?

Para a aproximação da resposta a esta questão, trazemos como objetivo geral da pesquisa compreender a percepção de professoras(es) de biologia, egressas(os) recém-formadas(os), sobre sua formação inicial a partir dos estágios supervisionados. Para atender ao objetivo geral, elencamos os específicos: refletir sobre a formação inicial da(o) professora ou professor numa perspectiva crítica e progressista; identificar qual o lugar dos componentes curriculares específicos da licenciatura na formação inicial de biologia e o lugar dos estágios supervisionados nestes componentes; identificar o valor que a(o) professora ou professor recém-formada(o) atribui aos componentes curriculares específicos da licenciatura para a sua formação docente e, dentro destes, o estágio; conhecer a vivência dos estágios supervisionados destas(es) professoras(es).

A) 1.2 METODOLOGIA

1.2.1 Características da pesquisa

A pesquisa tem a abordagem qualitativa, do tipo empírica e documental. Segundo Godoy, a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas.

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

A análise documental, segundo Ludke (2013), se constitui numa importante técnica de abordagem para a pesquisa qualitativa, podendo auxiliar ou mesmo criar novos dados para um tema ou problema. Além disso, os documentos apresentam uma fonte estável e rica de informações,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke, 2013, p. 45).

O Projeto Pedagógico do Curso - PPC 2016 e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC 2019, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da universidade a qual os integrantes da pesquisa cursaram a graduação (universidade que aqui manteremos o anonimato) foram os documentos analisados. A escolha destes dois PPCs deve-se ao fato de que, provavelmente estavam em vigor durante a formação inicial do nosso público pesquisado. A Análise dos PPCs considerou os elementos temáticos relacionados a esta pesquisa, como os dados gerais do curso, dentre estes, a justificativa da sua existência, os profissionais que visam formar, o perfil dos egressos, entre outros. Outros pontos de análise foram a matriz curricular e a organização dos estágios supervisionados, em ambos os documentos. A proposta desta análise também incluiu o estabelecimento de relações entre a matriz curricular do curso com as Resoluções do CNE/CP que definem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professoras(es) para a Educação Básica.

1.2.2 O reconhecimento da população

Para executar a pesquisa, precisou-se encontrar as professoras e professores de ciências e biologia do município de Criciúma e Içara levando-se em conta que a formação no curso de licenciatura em Ciências Biológicas possibilita a atuação docente nas componentes de ciências para o ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano) e de biologia para o ensino médio. A escolha destes municípios está no fato de eu ser moradora de Içara, e Criciúma é um município vizinho, que conta com muitas escolas básicas. A estratégia para identificar esta população foi através de uma carta de apresentação assinada pela professora orientadora, Dra. Janine, a partir da qual entramos em contato com as Secretarias de Educação dos municípios e com a Gerência Regional de Criciúma-CRE para localizar a população da pesquisa, conforme figura abaixo.

Figura 1 - Quadro de solicitação dos dados das professoras e professores de Ciências ou Biologia da Educação Básica de Criciúma e Içara

Olá!
 Sou mestranda em educação do curso de mestrado da Unesc, venho por meio deste email solicitar, por gentileza, o nome, o contato e o tempo de experiência profissional dos(as) professores(as) de ciências e biologia.
 O preenchimento **de todos** os dados solicitados são fundamentais para que eu possa viabilizar minha pesquisa. Desde já agradeço.

Nome completo do Professor ou professora de ciências/biologia	Contato (fone e email)	Total do tempo de atuação como professor de ciências e biologia	Nome da instituição que cursou a graduação	Nome da escola que informou os dados

Fonte: De autoria própria.

De acordo com o quadro, os dados solicitados foram: o nome completo da professora ou professor de ciências/biologia, o contato, o tempo de atuação na profissão e o nome da escola que informou os dados. Solicitar o nome da escola que estava informando os dados era importante para nós, assim tínhamos o controle das escolas que responderam, e as que ainda faltariam.

A rede municipal de Criciúma conta com 27 escolas de educação fundamental básica de 6º ao 9º ano e na rede municipal de Içara são 07 escolas de 6º ao 9º ano, onde a professora ou professor de ciências tem atuação. Nas escolas estaduais, o município de Criciúma soma 22 escolas e em Içara são 08 unidades de ensino que ofertam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e/ou ensino médio, com atuação da professora ou professor de ciências e/ou biologia.

1.2.3 A seleção dos participantes da pesquisa

Após, de posse destes dados, a fim de se estabelecer a população a ser pesquisada, foram selecionadas(os) as(os) profissionais com até cinco anos de atuação docente na componente de ciências e/ou biologia, egressas(os) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade da região sul catarinense. O critério de cinco anos deve-se ao fato de os docentes estarem no início de carreira e, portanto, estarem temporalmente ainda próximos dos anos da formação inicial e não se encontrarem tão “influenciados” pela formação continuada. Selecionamos as(os) egressas(os) de uma mesma universidade, pelo fato de ser o local de formação da maioria dos docentes que se encaixam no perfil proposto nesta pesquisa, o que também facilitaria se tomarmos como parâmetro a análise do projeto curricular de uma única Instituição.

Importante salientar que, por opção nossa de escrita, vamos sempre nos referir às professoras e professores usando primeiro a palavra feminina, tendo em consideração que as(os) profissionais docentes são a maioria mulheres. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - as mulheres representam no ensino da educação básica brasileira um total de 79,2%, dados publicados em março de 2023 (Brasil, 2023).

De posse desses dados, a próxima etapa foi entrar em contato com as(os) professoras(es) de ciências e/ou biologia e convidá-las(os) para fazer parte da pesquisa. Foram selecionadas(os) 08 profissionais.

1.2.4 Instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi elaborado de modo a envolver os objetivos da pesquisa. Para Minayo (2009), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2009, p. 64).

Feito o contato com as(os) 08 (oito) profissionais, foram realizadas as 08 (oito) entrevistas. Das(os) entrevistadas(os) 06 (seis) preferiram a entrevista de forma *online*, por meio da ferramenta de chamada de vídeo *Google Meet* e 02 (dois) profissionais realizaram a entrevista de forma presencial. Nas entrevistas realizadas de forma online, as(os) docentes estavam em casa, e o tempo de entrevista ficou em média de 40 a 50 minutos. As entrevistas presenciais foram realizadas na escola das(os) entrevistadas(os), em uma sala de aula e no pátio da escola, onde ficamos a sós com a(o) docente. As entrevistas presenciais aconteceram no momento em que as(os) docentes estavam em hora atividade (sem estar em sala de aula), por esse motivo o tempo foi menor, de 20 a 30 minutos. De modo geral, as entrevistas foram tranquilas e as(os) entrevistadas(os) demonstraram estar à vontade para participar, principalmente após as explicações e a garantia do sigilo da identidade. Teve uma docente que ficou mais insegura(o), quanto à preservação da identidade e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, questionando o motivo de ter que registrar seu CPF em tal documento; explicamos que faz parte do protocolo do Comitê de Ética e que a sua identidade seria preservada. As entrevistas, após consentimento das(os) pesquisadas(os), foram gravadas. O documento transcrito foi devolvido para as(os) participantes para retificarem o texto, caso julgassem necessário.

Após a coleta, fez-se a análise dos dados a partir da análise por categorias. A categorização é um dos procedimentos metodológicos para análise de conteúdo. “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série” (Gomes, 1994, p. 70). Pode-se elencar previamente as categorias, desde que o pesquisador tenha um conhecimento sólido para obter um esquema de classificação em relação ao tema pesquisado, como também as categorias podem ser construídas a partir da análise dos resultados da pesquisa. A homogeneidade é uma das características da categorização, ou seja, cada categoria tem que obedecer os mesmos princípios de toda a

categorização. Assim como a homogeneidade, Gomes (2009) cita outras características das categorias:

[...] (a) exaustivas (estas devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisado; se um determinado aspecto não se enquadrar nas categorias, devemos formular outra categorização) (b) exclusivas (isso significa que um aspecto do conteúdo do material analisado não pode ser classificado em mais de uma categoria; (c) concretas (não serem expressas por termos abstratos que trazem muito significados); (d) adequadas (em outras palavras, a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar) (Gomes, 2009, p. 89).

A categorização é um procedimento metodológico que tende à objetivação, ou seja, melhor compreensão do objeto de estudo durante a análise de dados.

Foram usadas as seguintes categorias de análises, pré-estabelecidas: *lugar dos componentes curriculares e do estágio; valor dos componentes curriculares e do estágio; e vivências dos estágios*. Durante a análise de dados foram elencadas dez subcategorias: *Motivo da Escolha do Curso; Formação e Conexão com a realidade; Componentes Curriculares e Estágio; Componentes Específicos x Componentes Pedagógicos; Relação Universidade - Licencianda(o) - Escola; Escolha e Acolhimento da Escola; Projeto e Tempo de Estágio; Acompanhamento das(os) Docentes; Relação com a Turma e Sentimento de Segurança; Avaliação do Estágio e da Formação*.

As subcategorias criadas permitiram trazer detalhes minuciosos que complementaram as categorias pré estabelecidas que, por sua vez, buscaram responder aos objetivos específicos.

Para o processo de análise das entrevistas, primeiramente foi realizada a transcrição das entrevistas pelo site <https://turbo.scribe.ai/>, logo após, fez-se a leitura e a verificação das palavras do texto através da escuta dos áudios, para correção se assim fosse necessário. Com o suporte das categorias e subcategorias fomos organizando os dados conforme o conteúdo das respostas, usando a ferramenta *Planilhas Google*.

Os benefícios desta pesquisa estão no aumento de conhecimento na área da formação de professoras(es), especialmente da importância do estágio supervisionado e os componentes específicos da licenciatura. Como risco, a pesquisa não apresenta danos em nenhuma de suas etapas, apenas o risco de quebra de anonimato, o que será diminuído pelo comprometimento da pesquisadora em proteger as identidades das(os) entrevistadas(os).

1.2.5 As produções acadêmicas de aproximações

Na busca de produções acadêmicas de aproximações ao tema da presente pesquisa, fizemos a pesquisa no site da biblioteca Unesc, que apresenta várias alternativas de plataformas de pesquisa. Optamos pelas plataformas: *Scientific Electronic Library Online - SciELO*, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES, por sua relevância em apresentar trabalhos acadêmicos. As buscas aconteceram nos dias 17 e 18 de fevereiro de 2024.

Para a busca na plataforma SciELO usamos as seguintes palavras: *formação de professores, estágio supervisionado* (nesta plataforma, é necessário o uso de termos mais amplos para obter resultado na busca) com o filtro: Brasil, Português, ano de publicação 2021 a 2023, e encontramos seis resultados; pela leitura do resumo, selecionamos um artigo de aproximação: *Para onde vai a prática e o estágio curricular supervisionado em gestão educacional nos cursos de licenciatura?* (Alves, Nogueira e Beluque, 2023).

As palavras usadas no ambiente virtual da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD foram: *educação, formação inicial de professores de biologia, estágio supervisionado, "egresso"*, sem restrição quanto à data de publicação, assim obteria maior número de resultados. Foram encontrados nove resultados. Destes, por maior aproximação, após leitura dos resumos, foram selecionadas três dissertações e uma tese.

No Portal de Periódicos da CAPES, usamos o conjunto de palavras no campo de pesquisa do site: *formação de professores, estágio supervisionado, anos iniciais da carreira*, com o filtro nos anos: 2017-2023 e a opção *revisados por pares*, encontramos vinte e oito resultados; destes, cinco foram selecionados; Já com o conjunto de palavras digitadas no campo de pesquisa do Portal CAPES: *Formação de professores, estágio supervisionado, egressos*, com o filtro anos 2017 - 2023, vinte e dois resultados, sendo um artigo selecionado; e quando digitado no campo de busca do Portal a frase: *professores egressos de biologia avaliam sua formação inicial através do estágio curricular supervisionado*, sem filtro, foram encontrados dois resultados, e um artigo selecionado por aproximação, após leitura do resumo.

Os artigos, dissertações e tese descritos acima foram selecionados por aproximação do objeto desta pesquisa e todos lidos na íntegra; seguem algumas observações em contribuição à presente pesquisa, conforme o quadro:

Quadro 1 - Pesquisas de aproximações e as contribuições para o nosso estudo

Autores(as)/ Título	Aproximações com a presente pesquisa	As características específicas desta presente pesquisa
Artigo SciELO	O artigo é resultado de uma pesquisa	Na presente pesquisa tratamos do

Autores(as)/ Título	Aproximações com a presente pesquisa	As características específicas desta presente pesquisa
<p><i>Para onde vai a prática e o estágio curricular supervisionado em gestão educacional nos cursos de licenciatura?</i></p> <p>Andréia Vicência Vitor Alves; Rosemeire Messa de Souza Nogueira; Caroline Touro Beluque.</p> <p>2023</p>	<p>documental e bibliográfica que analisa o importante caminho que a Resolução CNE/CP n. 02/2015 havia garantido para a formação inicial das licenciaturas aos estágios supervisionados sobre a gestão educacional; porém, a Resolução CNE/CP n. 02/2019 subtrai esta conquista, trazendo prejuízos para a consolidação de uma educação crítica e democrática. Sendo estes documentos importantes para a presente pesquisa.</p>	<p>estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de forma geral (incluindo a sala de aula e a gestão educacional)</p>
<p>Dissertação BDTD</p> <p><i>Histórias formativas: o estágio supervisionado e a formação de professores.</i></p> <p>Raphaela Sepulveda Scatena.</p> <p>UNESP</p> <p>2022</p>	<p>A pesquisadora Raphaela, através de narrativas sobre a organização e atuação do estágio supervisionado de egressas(os) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma determinada Universidade paulista, aponta diversos olhares sobre a formação inicial, em especial sobre a sua precarização. A pesquisadora deixa claro o tipo de educação que defende: reflexiva e crítica. Na sua pesquisa também faz análise do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, entrecruzando a análise do documento com as narrativas dos licenciados que haviam ingressado entre os anos de 2008 e 2018 e realizado seus estágios supervisionados em caráter presencial. Não era exigência que os pesquisados estivessem atuando na profissão.</p>	<p>Na nossa pesquisa o foco é saber, através do estágio supervisionado, as percepções das(os) egressas(os) do curso de Ciências Biológicas sobre o valor e o lugar do estágio e dos componentes pedagógicos na formação inicial dos licenciandos.</p> <p>Os pesquisados são egressas(os) recém-formadas(os), professoras(es) e com no máximo cinco anos de atuação profissional.</p>
<p>Dissertação BDTD</p> <p><i>Dificuldades pedagógicas na formação inicial de professores de ciências e biologia durante o estágio supervisionado.</i></p> <p>Patrícia do Nascimento</p> <p>Universidade Federal de Uberlândia</p> <p>2017</p>	<p>O objetivo principal foi investigar as dificuldades na formação inicial de professoras(es) de Ciências e de Biologia durante o estágio supervisionado. A pesquisadora utiliza diversos instrumentos de coleta de dados; a pesquisa também traz vários grupos de pesquisados: licenciandas(os), egressas(os), professoras(es) de escola e professora do estágio do curso noturno de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Patrícia também faz uma análise documental do Projeto Pedagógico de Curso. As aproximações são referentes ao objeto de pesquisa e ao grupo pesquisado de egressas(os) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, bem como à análise</p>	<p>Nossa pesquisa utilizará um único instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada para um único público de professoras(es), egressas(os), e recém-formadas(os) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Tem como guia de análise a formação inicial crítica, progressista freiriana e as concepções de estágio da professora pesquisadora Selma Garrido Pimenta.</p>

Autores(as)/ Título	Aproximações com a presente pesquisa	As características específicas desta presente pesquisa
	do Projeto Pedagógico de Curso.	
<p>Dissertação BDTD</p> <p><i>A identidade profissional docente do egresso do curso de licenciatura dupla em ciências: biologia e química/ISB/UFAM COARI-AM.</i></p> <p>Ana Cris Nunes de Souza</p> <p>Universidade Federal do Amazonas</p> <p>2016</p>	<p>O objetivo da pesquisa da Ana Cris é analisar a formação da identidade profissional docente do egressa(o) do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química no Instituto de Saúde e Biotecnologia do Médio Solimões (ISB/UFAM), em Coari-AM, na perspectiva formativa da professora e do professor reflexivo.</p> <p>Procurou-se entender as peculiaridades e natureza deste curso, sua configuração curricular, como ocorre a interface entre os saberes específicos de Biologia e Química e os conhecimentos pedagógicos. Os atores sociais entrevistados foram professoras(es) egressas(os) da educação básica, o coordenador e docentes formadores do curso; fez-se também a análise do PPC do referido curso.</p>	<p>Nossa pesquisa tem como público alvo os egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com foco no estágio supervisionado, a fim de nos aproximarmos do lugar e do valor das componentes pedagógicas do curso de formação inicial.</p>
<p>Tese BDTD</p> <p><i>Formação inicial do professor: caracterização de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas com base nas diretrizes curriculares nacionais.</i></p> <p>Autor: Celso Aparecido Polinarski.</p> <p>Universidade Estadual de Maringá</p> <p>2013</p>	<p>A pesquisa desenvolvida por Celso busca caracterizar o curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com profunda análise na formação inicial de professoras(es) de Ciências e Biologia.</p> <p>Fez-se a análise dos Projetos Político Pedagógicos - PPP, foram desenvolvidas coletas de dados com as(os) discentes do último ano do curso, de egressas(os) já formados neste modelo, de professoras(es) do curso, além dos documentos de encaminhamento e formalização do curso, e atas de reuniões.</p> <p>Objetivou-se caracterizar o curso na modalidade licenciatura com base nas DCNs, identificando os efeitos das regulamentações, diretrizes e leis para as alterações efetivadas no curso, sobretudo com a separação das modalidades bacharelado e licenciatura.</p> <p>Os resultados do cruzamento dos dados produziu elementos de contribuição para a melhoria do curso e para a compreensão de como está sendo atendida a proposta de formação de professoras(es), contida nas regulamentações que balizam a identidade do curso.</p> <p>Nossa pesquisa não tem a complexidade da referida tese, mas faremos também a análise do Projeto Curricular do Curso -</p>	<p>A ênfase da nossa pesquisa está em compreender o lugar e valor das componentes pedagógicas e dos estágios supervisionados da licenciatura em Ciências Biológicas.</p>

Autores(as)/ Título	Aproximações com a presente pesquisa	As características específicas desta presente pesquisa
	PPC e como público pesquisado, egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.	
<p>Artigo CAPES</p> <p><i>Reflexões da formação inicial de professores: o estágio supervisionado nos anos iniciais.</i></p> <p>Simone Aires da Silva; Rúbia Emmel.</p> <p>2018</p>	<p>No artigo, as autoras (licencianda e professora) relatam o desenvolvimento e as vivências do estágio supervisionado em uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Paralelo ao relato, fazem a reflexão crítica sobre a prática do estágio, alicerçadas especialmente por Selma Garrido Pimenta, uma das principais teóricas da presente pesquisa.</p>	<p>A presente pesquisa tem como população professoras(es) recém-formadas(os) no curso de ciências biológicas.</p>
<p>Artigo CAPES</p> <p><i>Estágio supervisionado e formação: a influência do professor regente nos primeiros anos de vida profissional de egressos em pedagogia.</i></p> <p>Elisangela André da Silva Costa; Mariana Cunha Castro; José Pedro Guimarães da Silva.</p> <p>2022</p>	<p>A pesquisa investiga as contribuições da professora ou professor regente da escola onde o licenciando praticou o estágio, nos primeiros anos de atuação docente. O tema se aproxima muito da presente pesquisa em dois aspectos: as contribuições do estágio supervisionado na formação e o fato de as(os) pesquisadas(os) estarem em início de carreira.</p>	<p>Nossa pesquisa busca as contribuições do estágio de modo geral, do ponto de vista das(os) docentes egressas(os), tomando como referência de apoio a universidade e a escola onde a(o) licencianda(o) desenvolveu o estágio.</p>
<p>Artigo CAPES</p> <p><i>Relações e Habilidades Desenvolvidas no Estágio Supervisionado e sua Importância para Professores de Matemática em Início de Carreira.</i></p> <p>Ulisses Dias da Silva; Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira.</p> <p>2022</p>	<p>O artigo busca saber das(os) egressas(os) recém-formados (com até três anos de atuação docente) do curso de licenciatura em matemática como se deu a relação com a professora ou professor supervisor(a) do estágio, bem como as marcas que o estágio deixou, presentes ou não, na atuação profissional. Esta presente pesquisa também tem como pesquisadas(os) egressas(os) recém-formadas(os), bem como as contribuições do estágio para a formação docente. Tanto o artigo, como esta dissertação usam como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.</p>	<p>A presente pesquisa busca entrecruzar os dados narrados pelas(os) professoras(es) egressas(os) recém-formadas(os) na relação da formação inicial e a inserção na profissão, através do estágio supervisionado.</p>

Autores(as)/ Título	Aproximações com a presente pesquisa	As características específicas desta presente pesquisa
<p>Artigo CAPES</p> <p><i>Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.</i></p> <p>Maria das Graças C. de Arruda Nascimento; Rosemary F. dos Reis.</p> <p>2017</p>	<p>O artigo discute os significados que as(os) professoras(es) recém-ingressadas(os) na profissão atribuem às experiências na formação inicial, em especial o estágio, e também as contribuições da formação continuada na atuação profissional. A pesquisa investigou as(os) professoras(es) pedagogas(os) que entraram na rede pública de ensino do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2012.</p> <p>Este estudo tem como aproximação com a presente dissertação: a pesquisa com professoras(es) recém-formadas(os), tratando de alguns pontos relativos às contribuições da formação inicial e estágio supervisionado.</p>	<p>Nesta presente pesquisa não abordaremos questões relativas à formação continuada.</p>
<p>Artigo CAPES</p> <p><i>Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes.</i></p> <p>Carolina Kiyoko Mellini; Daniel Fernando Bovolenta Ovigli.</p> <p>2020</p>	<p>O artigo traz um estudo acerca da formação da identidade de professoras(es) em início de carreira, egressas(os) do curso de biologia de uma Instituição Federal Pública, na relação com a formação inicial, o estágio e a profissão.</p> <p>Este artigo traz uma pesquisa que se aproxima muito desta dissertação: egressas(os) recém-formadas(os) do curso de licenciatura em biologia refletindo sobre as contribuições da formação inicial na constituição profissional.</p>	<p>Aspectos que se diferenciam: a presente pesquisa dá mais ênfase ao valor e lugar do estágio supervisionado e das disciplinas pedagógicas.</p>
<p>Artigo CAPES</p> <p><i>A formação docente no estágio supervisionado: narrativas de egressos do curso de pedagogia</i></p> <p>Joelson de Sousa Morais Inês Ferreira de Souza Bragança</p> <p>2020</p>	<p>Este artigo traz uma pesquisa feita no ano de 2019 com professoras(es) de pedagogia, que usou do recurso da memória para lembrar o início da carreira e a relação com a formação inicial, em especial o estágio supervisionado, ocorrido em 2011. Em comum com esta dissertação está a relevância do estágio supervisionado para a formação e a profissão docente.</p>	<p>A diferença em relação a esta dissertação é o fato de os sujeitos envolvidos nesta pesquisa estarem no início da atuação docente, com no máximo cinco anos de profissão.</p>
<p>Artigo CAPES</p> <p><i>CTS e a formação inicial de professores de Biologia: O que dizem os egressos?</i></p> <p>Rejâne Maria Lira-da-</p>	<p>O artigo retrata uma pesquisa feita com professoras(es) egressas(os) do curso de licenciatura em biologia que participaram do PIBID, no Programa de Ensino de Educação Ciência-Tecnologia e Sociedade - CTS de uma Universidade Federal da Bahia.</p> <p>A perspectiva do movimento educacional CTS promove uma discussão crítica acerca do uso da ciência e da tecnologia e seus</p>	<p>O foco desta dissertação está em investigar o lugar e o valor dos componentes pedagógicos e do estágio supervisionado, na formação inicial do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a possibilidade da formação sob a perspectiva crítica progressista.</p>

Autores(as)/ Título	Aproximações com a presente pesquisa	As características específicas desta presente pesquisa
Silva; Carine Alves dos Santos Peixoto. 2020	efeitos na sociedade. A defesa da formação inicial crítica, reflexiva e consciente é um elemento deste estudo que se aproxima muito da nossa pesquisa.	

Fonte: Dados organizados pela autora a partir da leitura dos estudos de aproximação.

A leitura e as observações dos estudos de aproximações são fundamentais para ampliar as perspectivas e ações da nossa própria pesquisa e, ao mesmo tempo, ajudam a compreender melhor nosso objeto de estudo.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)

Neste capítulo apresentaremos a educação crítica progressista freiriana, a qual defendemos veementemente; em seguida, trazemos um item dedicado especialmente ao educador Paulo Freire, revelando um pouco da sua história, suas perspectivas de sociedade e de educação.

2.1 A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA E PROGRESSISTA

A formação de professoras e professores, depois dos anos 1980 no Brasil, começa a receber críticas pelo movimento dos próprios profissionais que atuam na educação. Foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, em 1980, que acirrou os debates, mesmo com várias pautas discutidas, as soluções para os problemas da formação docente continuam modestos.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), além de questões curriculares, é necessário uma estrutura de organização do sistema nacional para a formação de professoras e professores,

A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. Na verdade, reivindicamos o ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 241).

O Título VI da LDBEN/96 trata dos profissionais da educação para atuar na educação básica. Já no Título V, da mesma lei, que dispõe dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, o Capítulo IV que trata da educação superior, no Art. 43, Inciso I, disserta sobre as finalidades da educação superior para os cursos de licenciatura, “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Brasil, 1996).

Para além dos conteúdos presentes na proposta curricular de formação docente, a instituição formadora precisa garantir o desenvolvimento do pensamento reflexivo, problematizador e crítico. Mesmo que em todo o texto da LDBEN/96 apareça uma única vez a palavra “reflexivo”, podemos e devemos empoderá-la, tamanha é a sua importância na formação docente.

Para um projeto pedagógico que almeja a mudança estrutural da sociedade no caminho do combate as desigualdades rumo a uma maior justiça social, a formação das

professoras e professores necessita estar preenchida, repleta da presença do pensamento crítico. Para uma escola problematizante é necessário a professora e o professor que problematize. A necessidade de uma prática educativa progressista implica na presença de educadoras e educadores críticos, desafiando a curiosidade dos educandos, onde todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais, ou que quem ensina, não aprende e quem aprende, não ensina (Freire, 2019c).

Com base na pedagogia crítica de Paulo Freire, chamada pedagogia libertadora ou problematizadora, esta prática educadora requer da professora e do professor a opção pela transformação da sociedade, substanciada pela sua ideologia política, sem jamais ser sectarista. As educadoras e educadores progressistas precisam estar alertas não só sobre os conteúdos, mas também com a forma de abordá-los. Na relação entre educadora/educador e educanda(o), a(o) discente precisa sentir-se sujeito cognoscente, capaz de construir seu conhecimento. Sobre os aspectos éticos da professora e professor progressista, Freire (2019c, p. 111), ressalta que “o que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem”. A professora ou professor progressista sabe dialogar, sabe falar, sabe ouvir, sabe a importância da sua ação política, da elevação da consciência dos educandos, saindo da condição de ingenuidade para a de criticidade.

No livro *Ensinando a Transgredir*, de bell hooks, a autora dá o seu depoimento de como transformou-se enquanto estudante e professora após conhecer a pedagogia freiriana, sentindo-se segura para desafiar “[...] o sistema da “educação bancária”, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la” (hooks, 2013, p. 26). Segundo a autora, a educação como prática de liberdade fez com que ela adotasse uma pedagogia onde a professora, o professor e estudante são seres ativos, jamais passivos no processo de aprender e ensinar, a que ela denominou de pedagogia engajada.

Na mesma direção, a profissão docente está impregnada de intencionalidade política, segundo Nóvoa (1999, p. 17), “devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores [...] *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*”. É exatamente esta falta de neutralidade que precisa ser entendida e assumida pelos docentes, pois no ato de educar não existe a neutralidade.

O princípio básico da educação progressista, numa concepção problematizadora, é o compromisso com a transformação social, de perspectiva libertadora, libertar a sociedade do jugo das opressões frutos das desigualdades. “O processo de conscientização gerador de uma

libertação coletiva, social e não somente individual reconhece que homens e mulheres são históricos e que utilizam da realidade como construção da sua própria concepção da vida social e política” (Bem; Silva; Reges, 2021, p. 88). Ao reconhecerem-se, professoras e professores, atores sociais da ação de provocar reflexões questionadoras da realidade, elevam o pensamento da(o) estudante, aumentando seu nível de consciência de ser e estar no mundo.

A pedagogia crítica é movida pelo desejo em ajudar os educandos a desenvolver a consciência pela liberdade, repudiar o autoritarismo, fazer a leitura da palavra e do mundo, para a transformação de um mundo mais democrático e justo. “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (hooks, 2013, p. 56). Na sala de aula, pautada pela pedagogia crítica, transformadora, libertadora, todos importam, têm voz e vez.

A educação crítica contribui para romper com as assimetrias de poder e mecanismos que legitimam as desigualdades sociais, que ferem a dignidade humana. No texto de Bem, Silva e Reges (2021), os autores destacam o pensamento de Freire sobre a formação de professoras(es),

Freire destaca a presença do diálogo na formação de professores, como também o trabalho coletivo, a interação, a troca de saberes, o desenvolvimento da autonomia e a reflexão sobre a prática no sentido de problematizá-la. Nesse sentido, para o desenvolvimento da docência, urge a apropriação de sólida formação teórico-metodológica fundamentada no pressuposto da teoria crítica da educação (Bem; Silva; Reges, 2021, p. 94).

Pensando na formação crítica, reflexiva, oferecida às licenciandas e licenciandos durante a formação inicial, na perspectiva progressista freiriana, o estudo de Silva e Campos (2021) traz uma entrevista com Henry Giroux em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, duas referências na educação crítica e democrática. Giroux, quando perguntado sobre o papel do meio acadêmico e dos movimentos sociais na construção e consolidação de uma sociedade democrática, ressalta que o ambiente acadêmico, como uma esfera pública, fomenta em sua prática curricular, aqui entendida para além dos conteúdos disciplinares, valores para a busca da justiça e igualdade, numa relação dialógica. Neste processo, o papel das professoras e professores dos cursos de licenciatura, na sua prática dialógica, amplia e aprofunda o pensamento crítico e problematiza a realidade que “[...] permitem aos alunos responsabilizar o poder, questionar a autoridade, se envolver com o legado de grandes obras científicas e literárias e levar a sério os desafios iminentes de um globo que se tornou cada vez mais autoritário” (Silva; Campos, 2021, p. 10). Os governos antidemocráticos, disfarçados de

democráticos, sentem-se ameaçados com o que a educação crítica pode fornecer aos estudantes, professoras e professores e outros trabalhadores, pois deixam-se expostas as vísceras do sistema hegemônico, ou seja, seus mecanismos de controle e reprodução ideologicamente dominante.

A formação inicial das licenciaturas precisa evitar passar a imagem de um modelo assistencialista e voluntarista,

[...] que reflete um tipo de educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social. Ao contrário, dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...] (Imbernón, 2022, p. 62).

As ações de formação implicam em responsabilidade social e política, fugindo da visão funcional, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão. A estrutura da formação inicial necessita se aproximar das situações das práticas reais da profissão, permitindo assim, uma análise global das situações e desafios educativos (Imbernón, 2022).

Nóvoa, em seu livro “Profissão Professor”, destaca que a formação crítica exige autonomia das Universidades e escolas para constituírem acordos de interesses que possibilitem a formação da professora e do professor consciente da realidade e instrumentalizados para transformá-la. É necessário professoras(es) que não apenas imitem outras(os) professoras(es), mas que, através de uma prática crítica/reflexiva, se comprometam com a educação das crianças e com o respeito às diferenças e o combate às desigualdades, que não sejam puramente técnicos, mas criadores de suas práticas. (Nóvoa, 1999, p. 26)

Do ensino como ato de humanização, espera-se da formação um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores que,

[...] possibilitem aos professores ir 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 mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 262).

A professora e o professor necessitam sentir segurança na sua prática enquanto profissão. Tal segurança, durante a formação inicial, será transmitida pelos profissionais

docentes, tanto os de formação do curso de licenciatura, como os atuantes na escola básica. O saber-fazer da profissão docente requer um conjunto de conhecimentos técnicos e da realidade social da escola, requer também a professora e o professor investigador(a) que descubram caminhos para atuar na realidade dos estudantes.

Nóvoa defende uma educação para o coletivo, contrapondo o modelo individualista super valorizado na sociedade neoliberal. “Verifica-se a desvalorização do sentido coletivo da escola, ao mesmo tempo que se sublinha a importância de pôr as novas tecnologias ao serviço da individualização das aprendizagens” (Nóvoa, 2019, p. 4). A formação reflexiva, dentro do viés crítico progressista freiriano, privilegia a coletividade. Lomba e Faria Filho (2022) publicaram uma entrevista do professor António Nóvoa realizada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, no ano de 2022, onde Nóvoa apontou para a necessidade de organizarmos novos modelos de formação docente, pensarmos em políticas e na mobilização da sociedade para fortalecermos a democracia. “Não podemos ficar indiferentes, contribuindo assim para o abandono de uma visão pública e comum e o triunfo de perspectivas individualistas e consumistas da educação” (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 9). Para uma educação pública e democrática, é necessário uma formação crítica, que incentive a coletividade e o respeito às decisões de interesse comum.

A formação crítica não interessa ao modo neoliberal, mercadológico. O artigo *A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana* (Santana; Cardoso; Silva, 2019) traz o conceito do “neoprodutivismo”, apoiado nas ideias de Saviani (2007), ligado à ideia do desenvolvimento de novas competências e habilidades que sejam úteis ao mercado, e questiona,

[...] qual é a utilidade de uma consciência crítica e de um ensino capaz de favorecer o questionamento do saber técnico? Nenhuma. O trabalhador crítico pode questionar as suas condições de trabalho e os seus proventos, por isso é desejável que o trabalhador tenha apenas a formação necessária para se encaixar no mercado de trabalho não para questioná-lo (Santana; Cardoso; Silva, 2019, p. 2008).

Será mais possível de a professora e o professor desenvolverem a consciência reflexiva/crítica dos seus educandos e educandas se também ela ou ele tiver uma formação reflexiva/crítica. Em tempos de cultura de massa, tudo é superficial, instantâneo e transitório. A professora e o professor acabam com uma grande sobrecarga de conteúdos e atividades, assim como o excesso da carga horária de trabalho, levando-os à exaustão. Os docentes dos cursos de formação inicial, também atingidos pela mesma sistemática, acabam reféns da

cultura da superficialidade, do ensinar a fazer, se distanciando cada vez mais do ensinar a pensar (Santana; Cardoso; Silva, 2019).

Para Libâneo e Pimenta, a visão progressista de desenvolvimento profissional considera as professoras e os professores capazes de decidir e rever as suas práticas, paralelas às suas teorias. Colocam suas ações cotidianas em confronto com as produções teóricas, e valendo-se da pesquisa das suas práticas produzem novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. As transformações das práticas docentes só acontecem na medida “[...] em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 260-261). Quando se pensa em reformas educacionais, carece valorizar a perspectiva progressista, no nosso estudo considerada sinônimo de crítica, que contribui para entender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, onde de fato acontece a atividade docente; do contrário, não fará efeito de transformação.

A teoria crítica é dotada da capacidade de renovação, reformulação e autocrítica. Está em movimento, em transformação. Ao contrário da teoria tradicional, que estagnada, se esconde na inércia da consciência, na sombra imóvel de uma suposta neutralidade, com um ar matemático para pensar o mundo. Na teoria tradicional, a pedagogia bancária denunciada por Freire, o sujeito não se vê como membro de um processo contraditório, ao contrário, sente-se satisfeito por fazer parte deste processo e adequa-se facilmente a ele, concorda com a naturalidade deste modelo. Na teoria crítica o indivíduo percebe as contradições da sociedade, que o modelo econômico é produto da ação humana, enxerga o contexto condicionado pela divisão de trabalho e em classes sociais e orienta-se para uma ação emancipatória (Ramalho; Freitas; Menezes, 2021).

Justamente porque a teoria crítica progressista é capaz de provocar mudanças no modo de ver o mundo, que esta é criticada e atacada por aqueles sujeitos controladores das subjetividades, em prol de se manterem em condição privilegiada, conservadora do *status quo*. Os cursos de licenciaturas comprometidos com a transformação social precisam investir na formação crítica progressista, oportunizando aos docentes que aprendam a pensar, a saber como estudar e a produzir conhecimentos através da profissão.

Neste texto, estamos considerando que todos os autores referenciados neste item se enquadram na teoria crítica, de base materialista histórica. Então, para nós, se tratam de “teorias críticas” no plural, porque cada autor aqui trazido edificou sua própria teoria, no entanto, todos com base no materialismo histórico. Estas teorias críticas também são chamadas de progressistas e emancipatórias.

Para uma educação progressista e emancipatória, as professoras e professores põem em prática a pedagogia que reconhece a multiculturalidade do mundo, fazendo um contraponto ao domínio da cultura dominante, branca, masculina e eurocêntrica. “Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (hooks, 2013, p. 63).

Se a formação docente passa pelo viés de uma formação crítica, as chances de termos profissionais de atuação reflexiva, como preconiza a própria legislação, são muito maiores. Maria Teresa Nidelcoff, nascida na Argentina, professora, autora do livro “*Uma escola para o povo*”, descreve com nitidez a atuação da professora e do professor cuja prática é alicerçada na compreensão e transformação da realidade. A autora caracteriza como professora ou professor policial aquela(e) que na sua prática docente age em prol da manutenção da sociedade como está, o *status quo*; e por outro lado, chama de professora ou professor povo aquela(e) docente que tem seu trabalho pautado na luta pela compreensão e transformação da realidade, para alcançar a liberdade.

Para caracterizar com mais detalhes a atuação da professora ou professor policial, Nidelcoff (1988) faz alguns apontamentos observados na prática desta(e) docente como: o uso de planos de aula copiados, não adaptados à realidade, e que muitas vezes ficam no papel, não se põem em prática. Usam-se frases prontas e bonitas. O mesmo plano para realidades diferenciadas, como crianças que moram em um bairro popular, de famílias em estado de vulnerabilidade social, e crianças que moram em bairros nobres ou centralizados, de famílias privilegiadas.

A manutenção da disciplina é um dos objetivos reais da professora ou professor policial, disciplina repressiva, onde os alunos obedecem às ordens da(o) mestre. Formam-se alunos dóceis, as crianças fazem o que se pede, sem questionar. Segundo a autora, a disciplina é aparente, imposta, e os estudantes não a incorporam e não a assumem como uma forma respeitosa para possibilitar o ensinar e o aprender, apenas se acomodam para evitar o castigo da professora ou professor. Para a professora ou professor policial o que importa é o valor de memorizar e reproduzir os conteúdos e não o desenvolvimento de atitudes de autonomia, o que importa é a nota, uma boa média.

A professora ou o professor policial cumpre fielmente o que a direção e a organização educacional define e faz com que os alunos cumpram o que ela ou ele estabelece, aceitam as coisas como elas são, tanto da sua parte quanto a dos alunos. Condenam a rebeldia, o espírito de busca, formam seres dóceis e complacentes, que digam sim a tudo, ao mestre, ao livro e mais tarde, sim à ordem estabelecida na sociedade, com os valores dominantes. A

professora ou professor policial de Nidelcoff é um(a) docente que no seu processo de formação inicial e/ou contínua não adotou, de forma consciente ou não, a prática crítica e reflexiva.

Já a professora e o professor povo tem como objetivo central da sua ação educadora atuar pela libertação dos seus alunos, livres para escolher a forma de melhor viver. Ajudam os alunos a verem a realidade com lucidez e espírito crítico. Questionar as causas da pobreza, do desemprego, do analfabetismo, das guerras; distinguir o explorador do explorado, o opressor do oprimido, reconhecer através de que meios os opressores mantêm o poder e através de que meios o oprimido pode se libertar do opressor. “Somente quando alguém se sente motivado para atuar visando modificar a realidade que o oprime é que se pode dizer que essa pessoa interpretou o mundo e interpretou-se a si mesmo dentro desse mundo” (Nidelcoff, 1988, p. 30).

A libertação proposta pela educadora traz o conceito de liberdade onde ser livre significa ser capaz de expressar-se e de expressar o seu mundo, significa a capacidade de agir modificando esse mundo. Só é livre aquele que descobre as forças da opressão e é capaz de agir para modificar estas circunstâncias. A coletividade é uma força motriz que necessariamente trilha o caminho para a busca da liberdade.

A professora e o professor povo ou a professora e o professor policial representam o que Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Indignação*, chamou de educador(a) progressista e educador(a) conservador(a) respectivamente.

É neste sentido que ambos, o educador progressista como o conservador, precisam de atuar coerentemente. O primeiro, com o seu sonho de transformação do mundo; o segundo, com seu projeto alienante de imobilização da História. O progressista, criticamente inserido em formas de ação e em políticas pedagógicas realizando-se em coerência com a compreensão da História como possibilidade, o conservador, autoritário, acrítico, de direita ou de esquerda, sem esperança e carente de sonho, perdendo-se, sem muita chance de se encontrar, numa compreensão determinista da História (Freire, 2019a, p. 133-134).

E neste nosso estudo, tem-se o modelo de formação da professora e do professor povo, crítico e progressista, baseado na relação dialógica, nas observações das contradições, na ação transformadora, na força coletiva, na redução das desigualdades e injustiças e na promoção da liberdade. E como sugestão de formação trazemos as ideias de Pimenta e Lima (2018), Guedin, Oliveira e Almeida (2018) que propõem uma formação em que se estabeleça a unidade entre teoria e prática, reestruturando a matriz curricular das licenciaturas tendo estágio como eixo central, concebido metodologicamente como e com pesquisa.

A seguir apresentamos com maior detalhes o grande propositos da educação crítica progressista, o educador Paulo Freire.

2.2 PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E SEU LEGADO PARA A EDUCAÇÃO

No ano de 2012, Paulo Freire foi considerado o Patrono da Educação Brasileira. Isso quer dizer muita coisa, não é? Quem foi, qual o seu legado, e como este nordestino tornou-se referência intelectual para os projetos educacionais de vários países, são questões que nós, educadoras(es), precisamos conhecer, e como ele mesmo diz, não para que me seja copiado, mas reinventado, continuado. Como um pesquisador, ciente do que produz, Freire fala do movimento do conhecimento,

A ciência é uma criação humana, histórica e social. Por isso mesmo é que todo o conhecimento que surge é produzido agora, por exemplo, ao nascer já traz o “testamento” que ele faz ao outro conhecimento que cedo ou tarde virá superá-lo. Sempre vai haver uma outra novidade amanhã que supera o novo que emerge hoje e que terá então envelhecido (Gadotti; Freire; Guimarães, 2015, p. 83).

Paulo Freire, brasileiro, nasceu no ano de 1921, na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco. Nos primeiros anos da sua infância, sua família, de classe média, pode lhe proporcionar melhores condições de moradia, alimentação, estudos, etc. No entanto, a família passou por problemas financeiros durante o período conhecido como a Crise de 1929, e se viram obrigados a mudar de cidade e reduzir os gastos familiares. Paulo Freire, ainda garoto, com 10 anos, foi morar, junto à família, em uma cidade vizinha, chamada Jaboatão dos Guararapes, e passou a estudar em uma escola pública.

No livro *Cartas à Cristina, reflexões sobre minha vida e minha práxis*, Paulo Freire relatou guardar preciosas lembranças da sua adolescência, período em que descobriu, junto aos colegas de Jaboatão, novos olhares para o mundo. Não foram tempos fáceis para a sobrevivência e a sustentabilidade básica de sua família, mas Paulo escreveu que nunca passou fome, passou foi é vontade de comer. Aprendeu, junto com os amigos, a matar a fome comendo os frutos da época, em quintais dos vizinhos. Após a morte de seu pai, a família retorna para Recife. Seus irmãos maiores já trabalhavam e ajudavam nas despesas da casa, assim, Freire pôde estudar e recebeu uma bolsa no Colégio Oswaldo Cruz, onde concluiu o segundo grau.

Na faculdade, cursou Direito, mas não seguiu carreira, logo percebeu que a profissão de advocacia era incompatível com sua forma de ser e estar no mundo. Freire, desde cedo, aprendeu a ter dentro de si o senso de justiça. Era inconformado com as lembranças que tinha da mãe, como por exemplo, suplicando trabalho para garantir um pouco de comida à família. Freire relata as humilhações que viu a sua mãe passar no açougue da cidade, para garantir carne, “[...] o açougueiro, zombeteiro, machista, a desrespeitava com seu discurso de mofa, suas palavras a pisoteavam, a destroçavam, a emudeciam” (Freire, 2015, p. 81). Presenciou várias humilhações pelo fato de seus pais não terem condições de comprar comida. Freire relata que adquiriu o hábito de falar somente uma vez o que tem a dizer, de não se repetir ao falar com alguém, especialmente se for para uma chamada de atenção, porque tinha guardado em si as inúmeras vezes que o açougueiro repetia para sua mãe, por várias vezes, em público, que não poderia vender mais, pois a conta estava grande. Desde menino, repudiava a desumanização.

Suas primeiras experiências como educador foi como professor de língua portuguesa no colégio Oswaldo Cruz, ainda quando universitário. Depois passou pelo Serviço Social da Indústria - SESI. Mas o que chamou a atenção, e fez do educador um alvo de ataque da ditadura militar de 1964, foi o projeto de alfabetização de adultos, desenvolvido na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, em 1963, com o feito de alfabetizar em quarenta horas trezentos adultos analfabetos. Na época, o ato gerou impacto negativo para as classes dominantes, pois votavam nas eleições para cargos políticos somente quem era alfabetizado; e a cidade tinha um pouco mais de setecentos eleitores. Um projeto que alfabetizava de forma crítica tantos trabalhadores, que agora poderiam votar, e sabendo que não precisariam votar nos mesmos candidatos que seus patrões, era uma grande ameaça ao *status quo*.

O golpe militar de 1964 derrubou o presidente Jango e assumiu o General Castelo Branco, causando mudanças bruscas no projeto educacional do país. Paulo Freire e outros que estavam envolvidos no Programa Nacional de Alfabetização, que visava alfabetizar cinco milhões de adultos “[...] quando fomos violentados pelo golpe de 64 [...]” (Freire, 2015, p. 214) e tantos outros projetos que estavam em andamento, foram interrompidos. O educador foi preso por 70 dias e logo após se exilou, e durante o exílio passou por vários países, escreveu seus feitos em inúmeros livros, tornou-se um educador reconhecido mundialmente. Paulo Freire fez do limão, a limonada e pelos países por onde morou no tempo do exílio, foi se empoderando mais e mais, da vontade de continuar seus ideais. Evidentemente que o exílio para Freire e sua família configurou, como para qualquer outro exilado, uma brutal violência.

De repente, longe do seu lugar, da sua cultura, da sua gente. Arrancados de seu solo e replantados à mercê da própria sorte.

Com o fim da ditadura, Freire e sua família retornam ao Brasil, em 1980. A educação brasileira teve a honra de tê-lo por aqui por mais dezessete anos.

Em maio de 1997, Freire faleceu, vítima de infarto.

2.2.1 A sociedade que Paulo Freire almejou

O ser humano, após sobreviver aos cuidados infantis, toma ciência que precisa do outro, o que significa que somos seres sociáveis e precisamos viver em sociedade. No entanto, as formas de viver e as oportunidades de inserção neste meio social é que são extremamente desiguais. Alguns poucos vivem com fartura e outros, a maioria, sobrevivem com recursos escassos. Paulo Freire experienciou nas relações das desigualdades sociais a escassez, como a maior parcela da população deste mundo.

Quando trabalhou no SESI, atuou para deixar as ações do grupo menos assistencialistas e mais autônomas, ou seja, Freire percebeu que é através do assistencialismo que mantêm-se, de forma velada, as relações de poder, que atendem aos interesses do conservadorismo. Diferente de assistência, visto pelo autor, como importante e necessária, para situações emergenciais. O autor via o mundo para além das aparências, e quis estender este olhar às mulheres e homens desfavorecidos nas relações sociais e econômicas injustas.

Paulo Freire almejou, durante toda a sua história, uma sociedade mais justa, humanizada, ou seja, que se importe com o outro, com condições básicas garantidas. Mas como fazer iguais os desiguais? Não é tarefa fácil. É tarefa para mulheres e homens dispostos a investir na transformação da realidade; a estes, Freire chamou de progressistas. “O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar [...] o meu respeito à dignidade do outro ou da outra” (Freire, 2019a, p. 63). Aos progressistas, uma missão de resistência e paciência impaciente.

A sociedade humanizada de Freire não é um modelo único, globalizado. A sociedade humanizada freiriana respeita os valores culturais, políticos, econômicos, ideológicos e éticos regionais de cada povo, baseada no “[...] respeito profundo à vocação para a *humanização*, para o *ser mais* de mulheres e homens” (Freire, 2015, p. 234).

Se lutamos por uma sociedade humanizada, é porque está desumanizada? É porque o humano nega a sua sociabilidade e o seu valor máximo de importar-se com o outro? Segundo Freire, “A humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção”

(Freire, 2015, p. 232). Combater a desumanização é a grande tarefa das mulheres e homens Progressistas.

O processo de formação da sociedade, seu histórico, diz muito sobre suas relações de humanidades. As sociedades que sofreram processo de colonização têm como herança da violência cicatrizes profundas, deixadas pelos seus colonizadores, opressivamente reconfigurando toda a história de um povo, que agora, tem que reorganizar-se para progressivamente libertarem-se de seus opressores e humanizarem-se. Segundo Freire,

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e agentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-lo” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (Freire, 2019a, p. 83-84).

A sociedade humanizada é democrática. A democracia, segundo Freire, pode ser ensinada por progressistas coerentes, que por ela lutam incansavelmente, compreendendo e vivendo a história como possibilidade. Ensinar o gosto pela liberdade, com responsabilidade. O Brasil necessita olhar a diversos ângulos para a instauração da democracia:

[...] o da justiça, sem a qual não há paz, o dos direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente informado do que ocorre no nível local, no regional, no nacional e no mundial. O direito de mover-se, de ir e de vir. O direito de não ser discriminado nem do ponto de vista do sexo, da classe, da raça ou por outra razão qualquer, como por ser demasiado gordo ou gorda ou demasiado magro ou magra (Freire, 2015, p. 247).

Se reconhecidos estes direitos, temos que incessantemente lutar por eles. A democracia não admite passividade. Seria ingenuidade imaginar que existirá uma sociedade democrática perfeita; o que é possível, que na organização social democrática, toda e qualquer forma de desrespeito seja punida exemplarmente pela justiça, não importa quem as cometeu. Freire também fala da sociedade utópica. Uma utopia possível, condicionada, e não fato dado, determinado. Que sempre será problematizável, e não desproblematizada. Para Freire,

Significa reconhecer que somos condicionados mas não determinados; que o condicionamento é a determinação de que o objeto, virando sujeito, se torna consciente. Significa reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o *futuro* é problemático e não inexorável (Freire, 2019a, p. 131).

A utopia freiriana refere-se à sociedade formada por maior parte de mulheres e homens progressistas, que não permitirão injustiças, desigualdades sociais e econômicas, que eticamente conduzirão as relações de conviver. A utopia de Freire será a mulher e o homem humanizado, onde o valor máximo é o humano, “[...] sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes” (Freire, 2019a, p. 65). Para Freire, a vocação para a humanização “[...] não é expressão de sonho idealista, mas qualidade que os seres humanos incorporam histórica e socialmente à sua natureza” (Freire, 2015, p. 234).

Uma sociedade humanizadora que, para Freire, não se constrói numa noite de terça-feira, para na quarta estrear. Para a construção do novo, a esperança da mudança tem que caminhar, lado a lado, com o trabalho árduo da conscientização de mulheres e homens, daquilo que são, do seu *ser mais*, de onde vieram e onde podem chegar.

A sociedade democrática só é possível se as leis humanizadoras se efetivarem e, “não importa quem sejam as pessoas a quem se devam aplicar” (Freire, 2015, p. 234). A impunidade, contrária à justiça, desacredita a democracia, abre espaço para o autoritarismo e o fortalecimento de uma sociedade mais desumana, estratificada e desigual. Para a construção de um meio social democraticamente humanizado, mulheres e homens precisam transitar entre os limites da autoridade e da liberdade.

2.2.2 Sem educação não há transformação

A educação tem papel essencial para a transformação da realidade, porém, não é a única. Como educador, Paulo Freire deixou uma vasta literatura para contribuir com a educação brasileira e mundial. Escreveu seu clássico livro *Pedagogia do Oprimido*, no Chile, nos primeiros anos de exílio. Depois, vieram sucessivas obras que relatam sua práxis, seu pensamento, sua teoria. Segundo Paulo Freire, o processo de educação, específico dos humanos, só é possível porque tem como centralidade o inacabamento ou a inconclusão do homem. “O cão e a árvore são seres inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (Freire, 2018, p. 33). Como seres educáveis, somos, portanto, capazes de aprender, conhecer e transformar a realidade.

Freire gostava de escrever para as educadoras e educadores, convocá-las(os) ao dever de educar para transformar. A educadora e o educador consciente de seu dever precisa transformar e não conservar. A educadora e o educador que é conservador(a) enxerga a realidade como um fato posto, é um(a) fatalista. Já a educadora e o educador transformador(a), inconformado(a) com a realidade injusta, é uma ou um crítica(o) progressista. O autor relata

que as virtudes e qualidades de uma educadora ou educador progressista “[...] são predicados que vão gerando a sua prática. Mais ainda, são gerados na prática em coerência, com a opção política, de natureza crítica [...]” (Freire, 2019b, p. 121). Na obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire elenca alguns dos atributos de uma ou um progressista: humildade, amorosidade, coragem, tolerância, o combo: decisão, segurança e disciplina intelectual; e um meio termo entre paciência e impaciência, que Freire chamou de parcimônia verbal.

Investir na formação de educadoras(es) críticas(os) e progressistas é um dos pontos de partida para a mudança desta educação fatalista que impera na maioria das escolas brasileiras e de outros países. A escola fatalista incentiva o puro conhecimento técnico e competitivo, adaptando-se ao modelo econômico globalizado; é a escola regida pelas regras do mercado, onde tudo e todos são mercadorias.

A escola humanista e democrática está para o diálogo, o respeito mútuo, a ética das relações, para a produção do conhecimento, para a liberdade.

A educadora e o educador crítica(o) progressista, da escola que humaniza, é uma ou um profissional extremamente ética(o), democrática(o), e tem com suas e seus estudantes uma relação horizontal de ensino e aprendizagem. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2011, p. 25). Entende a importância do conhecimento técnico, essencial, mas tão importante quanto são as relações contextualizadas dos conteúdos com a história, a cultura, a política, a economia, a ideologia, a ética e a moral presentes na realidade.

Ao ensinar, aprende-se e, segundo Freire, “Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, - preciso trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (Freire, 2011, p. 26). A maneira de ensinar nasce da possibilidade de aprender, o que claramente torna inválida qualquer forma de ensino que não resulte em aprendizado, um só existe em razão do outro.

Freire destaca outro ponto importante com relação à educação. Não existe como separar política de educação. A razão é que não existe saber neutro. “É ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutros para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra” (Freire, 2018, p. 64). A partir de um currículo pré definido já estão postas as ideologias que promovem aqueles conhecimentos em detrimentos de outros. Então, a criticidade tem de acompanhar, lado a lado, os conhecimentos produzidos no processo de ensino-aprendizagem. O educador em seu trabalho também não é neutro, ou é pela antimudança ou pela mudança do *status quo*. Freire afirma que o meio termo,

o que fica em dúvida, em cima do muro, é na verdade, um educador antimudança, conservador, com medo de assumir-se. Segundo Freire,

A percepção ingênua da realidade, da qual resultava uma postura fatalista - condicionada pela própria realidade - cede seu lugar para uma concepção capaz de se ver. E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora dessa realidade. O fatalismo diante da realidade, característica da percepção distorcida, cede seu lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação (Freire, 2018, p. 66).

A sociedade democrática e humanizada, que luta em favor da liberdade, eticamente responsável, é um posicionamento político dos educadores progressistas. A esperança surge porque a realidade não é uma fatalidade, mas um corpo que se move, pela força do presente, como resultado de um passado e a esperança do futuro humanizado. A educação formal, em meio a este processo, é uma “faca de dois gumes”, que os educadores progressistas necessitam enfrentar.

No próximo capítulo apresentaremos um breve histórico sobre a formação de professoras(es) no nosso país, e os principais marcos legais que amparam a formação docente e o estágio supervisionado, especialmente após os anos 1990.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NO BRASIL E A ESTRUTURAÇÃO LEGAL

No Brasil, as políticas públicas voltadas à formação inicial de professoras e professores surgem no final do século XX e início do século XXI. Ficamos por muito tempo sem propostas que viabilizassem estratégias para a implantação de um modelo educacional sistematizado. Após os anos 90, especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, o poder público elabora, através do Ministério da Educação, leis e políticas para organizar o sistema de ensino em nosso país. Segue um sucinto histórico das licenciaturas em nosso país, e os principais marcos legais, baseados nos sete períodos desenvolvidos por Saviani (2009). Em seguida, analisamos alguns pontos da estrutura e do currículo apresentados nas DCNs.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DAS LICENCIATURAS E OS MARCOS LEGAIS

Para entender o processo histórico da formação das(os) professoras(es), começamos a contar a história da educação no Brasil pelo período colonial, com a chegada dos Jesuítas em 1549. Seus alunos eram os mais diversos, de múltiplas línguas e costumes, e do ponto de vista do colonizador, definidos como selvagens. A Companhia de Jesus enviou os jesuítas a pedido de D. João III, rei de Portugal, com propósito certo, o de defender e expandir as fronteiras da Coroa portuguesa e da igreja católica (Leonor, 2000).

Inácio de Loyola, junto com mais seis estudantes da Universidade de Paris, fundaram a Companhia de Jesus em 1534, dentro do movimento da igreja católica, contra a reforma protestante. A Companhia tinha como objetivo educar as novas gerações e converter à fé católica os povos colonizados. Os membros da companhia são denominados jesuítas.

Os jesuítas chegaram no Brasil trazidos pelo primeiro governador geral, Tomé de Souza, em 1549, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, e dedicaram-se à expansão da fé católica e à educação, ensinando aos povos chamados primitivos a língua e os costumes europeus. A coroa portuguesa e a igreja católica uniram-se para conquistar o chamado Novo Mundo, a partir da exploração dos recursos pela Coroa e da imposição da fé católica pela Companhia (Piletti, 1997).

Os jesuítas espalharam-se por todo Brasil, levando educação primária, secundária em colégios e seminários. Faziam a formação da elite dominante, filhos homens de donos de terras e senhores de engenho. O direito à educação era muito restrito, somente aos homens,

excluindo as mulheres e o filho homem primogênito, este era minimamente preparado para continuar os negócios da família (Romanelli, 2001).

Da catequese e das escolas de ler e escrever para os povos originários, ao colégio e seminários para as elites, os jesuítas foram os precursores da educação modelo europeu após a invasão do país pelos colonizadores. Os jesuítas que aqui estavam, humanistas por excelência, tomaram partido dos indígenas na luta pela sobrevivência, assim, desagradando aos interesses do colonizador, motivo que os levaria a serem expulsos do nosso país em 1759 pelo representante da Coroa, Marquês de Pombal. (Romanelli, 2001).

Apesar da não presença dos jesuítas, a educação brasileira ainda manteve a mesma forma de ensinar, já que não havia para os anos que se seguiram um planejamento que colocasse a educação como prioridade para o país. “[...] o ensino brasileiro ao iniciar-se o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada, em parte como consequência do desmantelamento do sistema jesuítico, sem que nada de similar fosse organizado em seu lugar” (Piletti, 1997, p. 37).

Já nos países europeus, os investimentos educacionais eram vistos como prioridade, principalmente para escolas específicas destinadas à formação das(os) professoras(es). Em 1795, em Paris, foi instalada a primeira Escola Normal primária para formar professoras(es) de nível primário e a Escola Normal Superior para o ensino em nível secundário. Países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram ao longo do século XIX instalando Escolas Normais. A necessidade da formação institucionalizada de professoras(es) surge após a Revolução Industrial, no século XIX, com a demanda da instrução popular. No Brasil, após a independência, em 1822, também começa a se considerar a instrução popular, e por consequência, as Escolas Normais de formação de professoras(es) (Saviani, 2009).

Unindo as contribuições de Saviani (2009) e Pensar a Educação (2015), é possível dividir a história da formação de professoras(es) no Brasil em sete períodos: Ensaios intermitentes de formação de professoras(es) (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006) e Inclusão da Pós Graduação na Formação de Professoras(es) (2006-2014).

O primeiro período, Ensaios intermitentes de formação de professoras(es), de 1827 a 1890, tem como marco a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827,

data que hoje se comemora o dia da professora e do professor. Este período é marcado pela formação docente baseada no método de ensino mútuo, em que a(o) professora ou professor aprende a profissão acompanhando a atuação de outra(o) professora ou professor. Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, a formação de professoras(es) passou a ser de responsabilidade das províncias. Estas adotaram o modelo da Escola Normal europeu. A professora e o professor custeavam sua formação que acontecia na capital provinciana; logo, o acesso era restrito, geográfica e financeiramente, por isso denominado intermitente, por suas inúmeras interrupções ao longo dos anos diante da inoperância por falta de alunos. No currículo da formação de professoras(es), a ênfase estava no preparo teórico em detrimento do didático pedagógico (Pensar a Educação, 2015; Saviani, 2009)

A primeira Escola Normal, segundo Romanelli (2001), foi criada em 1830, no Brasil, a pioneira na América Latina de caráter público, já que as que existiam nos Estados Unidos eram privadas.

No final do período imperial (1822-1889), em 1875, foram abertas vagas nas escolas normais para as mulheres, visto que em período anterior eram oferecidas apenas aos homens. Mesmo assim, o currículo feminino ainda era diferenciado, além de reduzido, era mais voltado às atividades domésticas. Com o tempo, as mulheres dominavam a frequência nas escolas normais, com políticas que entendiam a função de professora como uma extensão da atividade de mãe e os cuidados da primeira infância, bem típico de uma sociedade preconceituosa e machista; por outro lado, a presença feminina resolveria o problema da baixa procura pelo curso, já que a função era vista nada promissora e rentável. (Leonor, 2000).

As escolas normais, além do ensino literário, também ofereciam algumas matérias relacionadas à função da professora. Na escola da capital imperial - Rio de Janeiro (1875), essas matérias vinculavam-se às áreas de Direito, Economia Doméstica, Agricultura e Pedagogia. A Caligrafia, Desenho, Música Vocal, Trabalhos de Costura para as alunas mulheres; Ginástica e Prática Manual para os alunos homens. A idade mínima para frequentar era 16 anos; o curso era noturno; com frequência obrigatória. (Piletti, 1997)

Segundo Leonor (2000), após o ano de 1868 mudanças ideológicas, políticas e culturais jogam luz à ideia de que a educação faz uma nação, a popularização do ensino era vista como fator indispensável para o desenvolvimento social e econômico do país. Torna-se então necessária a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino e a cooperação das províncias na política e organização de oferta dos ensinos primário e secundário. É neste contexto que os estabelecimentos de escolas normais, embora não

atingissem o nível secundário, crescem em todo o país; em 1867 eram quatro estabelecimentos, já em 1883, havia vinte e duas escolas normais espalhadas pelo país.

O segundo período proposto por Pensar a Educação (2015) e Saviani (2009) tem como base o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), teve como marco inicial a reforma da instrução pública de São Paulo, em 1890, que primou pela qualificação da formação das(os) professoras(es) em qualidade teórica e didática pedagógica. Uma das principais mudanças foi a criação de uma escola-modelo, anexa à Escola Normal. Este modelo de formação, custeado pelo Estado, ganhou repercussão em outros Estados, que vinham conhecer este novo jeito de formar professoras(es). O modelo expandiu-se pelo país, porém descaracterizado em relação à qualidade que o originou.

O modelo social, político e econômico da primeira república (1889-1930) pouco incentivou a melhora no quadro quantitativo ou qualitativo das escolas normais; com o deslocamento da zona de interesse econômico da região nordeste para a sudeste, acabou por desequilibrar a oferta para uma formação mais qualificada, os estados e municípios passam a responsabilizar-se pela instrução primária e profissional, inclusive pela escola normal. O Estado de São Paulo, diante de sua influência no cenário nacional na política e economia, saiu na frente, e serviu de modelo de formação das escolas normais, reproduzidas em outros Estados brasileiros. (Leonor, 2000).

A década que sucede a primeira guerra mundial (1914-1918), segundo Leonor (2000), foi marcada pela grande influência da disciplina, também pelos princípios e práticas escolanovistas, acrescentada das escolas-modelos ou escolas de aplicação anexas, que propulsionou a reforma curricular e a otimização na formação de professoras(es), já que os municípios, para oferecerem instrução básica popular, depararam-se com a falta de professoras(es). Para atender a demanda na formação de professoras(es), a iniciativa privada entra em cena, embora de maneira menos qualificada.

Para esta época tinha-se como palavras-chave: escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas; um período criticado pelo seu caráter altamente tecnicista da educação, isolado de um contexto histórico cultural. A ênfase dava-se nos conteúdos pedagógicos científicos da educação, alegando-se certa neutralidade no modo didático de proceder, conservando o modelo escolar tradicional hegemônico.

A terceira fase histórica da formação de professoras(es) (Pensar a Educação, 2015; Saviani, 2009) aqui no Brasil está na organização dos Institutos de Educação (1932-1939); tem-se como principais iniciativas o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932, dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de

Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo, em 1933. Caracterizou-se por centralizar a formação, com foco não só no objeto de estudo, mas também na pesquisa; reorganizou o currículo, trazendo componentes como: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino: princípios e técnicas, cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais e prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

Leonor (2000) corrobora em relação à Reforma Anísio Teixeira,

A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas (Leonor, 2000, p. 73).

Da mesma forma, em São Paulo, com o Decreto 5.884, de 21/4/1933 (Código de Educação), de Fernando de Azevedo, ocorreu mudanças na estrutura da Escola Normal, surgindo a Escola de Professoras(es), que passou a ministrar cursos de formação de professoras(es) primários, de formação pedagógica para professoras(es) secundários, e de especialização para diretores e inspetores.

No quarto período, assim definido pelo professor Saviani (2009) e Pensar a Educação (2015), tem como marco a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971), os institutos foram elevados ao nível universitário, incorporados à Universidade. O decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, atribuiu à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil o exemplo e modelo de formação, no esquema conhecido como “3 + 1”. A formação de professoras(es) conta com os três primeiros anos de disciplinas específicas e um ano, o último, como disciplinas didático pedagógicas, adotados nos cursos de licenciatura e pedagogia. Segundo o Professor Saviani, este modelo descaracteriza o foco da pesquisa e o caráter científico da formação do período anterior.

Neste período, a lei orgânica do ensino normal, Decreto-lei n.º 8530/1946, define três finalidades para o curso normal: “1. Formar professoras(es) para as escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares para as mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas sobre a educação da infância” (Piletti, 1997, p. 93). Segundo esta lei orgânica, o ensino normal era organizado em dois ciclos: o primeiro formava regentes do ensino primário, com duração de quatro anos, para atuar no ensino primário; e o segundo

formava professoras(es) primários com duração de três anos, habilitando-os ao ensino do ginásio, e na sua conclusão, se atendidos os requisitos da matrícula, poderiam ingressar na faculdade de filosofia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961), período pré golpe militar, trouxe algumas mudanças, como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, porém, de pouco impacto significativo, mantendo a formação de professoras(es) na perspectiva tecnicista, que prevaleceu nos anos de 1960 a 1970, em que procurava-se resposta aos problemas de ensino nas questões técnicas e metodológicas. Em 1962, emite-se o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62), incentivando a formação de professoras(es) em curso superior. De modo geral, mantém-se nos currículos a importância maior na formação geral, dicotomizando teoria e prática, tratava-se de deixar a escola “eficiente e produtiva”, operacional, para o desenvolvimento econômico e social do país, a Teoria do Capital Humano (Leonor, 2000).

Nos anos de 1945 a 1964 houve um aumento considerável de Escolas Normais pelo país, no entanto, 44% das(os) professoras(es) atuantes não tinham a formação profissional adequada, segundo o Censo Escolar de 1964. Na segunda metade do século XX o fenômeno da modernização também interfere na formação de professoras(es). Este novo modelo de modernização veio em parceria com os Estados Unidos, com o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID, objetivando trazer para o Brasil inovações no campo das metodologias baseadas na psicologia, numa perspectiva tecnicista, tornado-se referência de formação por aqui nos anos 60 e 70 do século XX (Leonor, 2000, Univesp, 2014).

Segundo Santos e Mororó, referindo à USAID,

Esta agência tinha por função prestar assistência financeira e assessoria técnica aos órgãos, autoridades e instituições educacionais brasileiras, cujo objetivo principal foi direcionado para a educação superior, nível de ensino no qual se encontravam os mais fortes e crescentes focos de resistência ao regime ditatorial (Santos; Mororó, 2019, p. 6).

No período seguinte, a quinta fase, conforme Pensar a Educação (2015) e Saviani (2009), a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996), após o golpe militar de 1964, com a lei n. 5.692/71 desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar a formação passava pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, com currículo comum obrigatório para todo território nacional e uma

parte diversificada. Houve uma redução drástica na qualidade formativa de professoras(es) e na educação em geral. Para lecionar de 5ª a 8ª série (ensino de 1º grau) e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 garantiu a formação de professoras(es) em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Para sanar a falta de professoras(es) habilitadas(os) e atender a Lei 5.692/71, as instituições particulares se beneficiam e criam cursos superiores nas áreas de formação de professoras(es), visto a alta demanda, o que justificava a “formação rápida”; é o início da transformação da educação superior em mercadoria. A partir dos anos 80, “[...] com a crise global do modelo capitalista e a reestruturação do sistema produtivo [...] o Banco Mundial se apresenta com novas proposições para a política de formação de professoras(es) nos países subdesenvolvidos” (Santos; Mororó, 2019, p. 8-9).

Para contrapor esta realidade formou-se o Comitê Nacional de Pró-formação do Educador, nos anos 80 e a partir da década de 90, com a denominação Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE - para fazer movimentos de oposição às propostas do MEC, mobilizando alunos e educadores nos debates sobre a reformulação dos cursos de formação de professoras(es), assim como a definição de uma política nacional de formação. (Santos; Mororó, 2019).

A Habilitação Específica para o Magistério recebeu críticas por seu esvaziamento tanto dos conteúdos gerais das disciplinas do currículo básico, quanto dos conhecimentos pedagógicos consistentes com a prática da atuação profissional. Os estágios, na prática, não passavam de meras observações, além de outras críticas como:

[...] à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino. (Leonor, 2000, p.82).

A partir dos anos 80, surgem diversos trabalhos acadêmicos expondo as fragilidades da formação de professoras(es), questionando as abordagens psicológicas ou tecnicistas. Estes trabalhos apontam para o viés de uma abordagem histórico-cultural, defendendo as determinações desta formação e sua conexão com a função da escola para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. (Leonor, 2000)

O MEC, em 1982, segundo Leonor (2000), elabora o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que visa melhorar as condições de

formação de professoras(es), garantido bolsas para o estudo em tempo integral e monitoramento nas séries iniciais do ensino fundamental. Outras melhorias foram registradas nos Estados de São Paulo e Pernambuco, como: avanço curricular; disciplinas articuladas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; co-participação com as universidades, o ensino pré-escolar e o 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; planejamento coletivo para a execução do currículo; curso em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; reestruturação dos estágios como atividade integradora. Porém, nos outros estados brasileiros, os resultados não foram satisfatórios, devido, entre outras causas, à descontinuidade do projeto pelo MEC.

No início dos anos 90, após inúmeras reformulações e tentativas de melhorar a formação das(os) professoras(es), o MEC apoiou a criação dos Institutos de Formação de Professoras(es), vinculados ou não a Universidades Federais, ou Estaduais, priorizando as(os) professoras(es) em exercício. Neste período fala-se da metodologia da educação à distância (Leonor, 2000).

O advento dos Institutos Superiores de Educação - ISE - e das Escolas Normais Superiores - ENS - (1996-2006), como o sexto período da linha do tempo da formação de professoras(es), conforme Pensar a Educação (2015) e Saviani (2009), com o fim do regime militar, a nova LDBEN/1996 traz expectativas positivas para o cenário da formação de professoras(es). Porém, a crítica se estabelece pelo fato de os ISE e as ENS oferecerem cursos superficiais e aligeirados, decaindo gravemente a qualidade da formação das(os) professoras(es).

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) define a formação de professoras(es) em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, pelas Universidades e/ou Institutos Superiores de Educação - ISE, sendo aceitos como atuação profissional o curso de nível médio do magistério até o ano de 2006. Apesar dos ISE atenderem os locais onde não existe a Universidade, existem muitas críticas quanto à qualidade da formação desvinculada da possibilidade de pesquisa, em comparação às Universidades. A maioria das(os) professoras(es) buscam sua formação nos ISE, instituições, na maior parte, pertencentes à iniciativa privada, o que distancia cada vez mais a responsabilidade do Estado em relação à formação de professoras(es) (Leonor, 2000).

Neste período também foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95 o atual Conselho Nacional de Educação - CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, com

fins de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições de normatizar, deliberar e assessorar o Ministério da Educação - MEC. Dentro da estrutura organizacional do MEC e do CNE, existe o Conselho Pleno - CP, composto pela Câmara de Educação Básica - CEB e a Câmara de Educação Superior - CES. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições da Lei 9.131/95, com emissão de pareceres e decidindo exclusiva e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes (Brasil, 2018a).

Em 2002 o CNE instituiu a primeira diretriz para formação de professoras(es), aprovando a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras(es) da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professoras(es) da Educação Básica em nível superior. Ambas as Resoluções são resultados das políticas de formação docente reivindicadas a partir dos anos 90. Os cursos de licenciaturas tinham que ter no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, distribuídas no mínimo em três anos.

A Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2014, sancionou a lei 13.005, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação - PNE, resultado da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, realizada a nível municipal, regional, estadual e nacional. O PNE estabeleceu vinte metas que contemplam todos os níveis de educação, a formação, a valorização dos profissionais do magistério, o plano de carreira, a gestão democrática, a inclusão, a educação integral, a qualidade e a elevação da escolaridade e o financiamento da educação. O PNE é resultado do artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e trata-se de um plano com durabilidade de dez anos, portanto, como política de Estado. No Brasil estamos vivenciando o ano final do segundo PNE (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2015).

O sétimo e último período destacado por Pensar a Educação (2015), trata-se da Inclusão da Pós-Graduação na Formação de Professoras(es) (2006 a 2014). A meta 16 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014 a 2024) prevê 50% das(os) professoras(es) atuantes com pós-graduação após um ano do plano em vigor.

No ano que segue à aprovação do PNE, ainda no governo de Dilma Rousseff, o CNE/CP revoga a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e instituiu a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta DCN é considerada por educadores nacionais como uma Diretriz de grandes avanços no campo da formação docente.

Os cursos teriam que ter no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.

No governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) o MEC e o CNE/CP revogaram a Resolução anterior e instituíram a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professoras(es) para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professoras(es) da Educação Básica (BNC-Formação). Esta foi uma Resolução muito criticada pelos educadores nacionais, visto que se estruturou nos moldes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017/2018), apropriando-se dos conceitos de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho. O curso de licenciatura foi estabelecido com o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas, considerando o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação.

Atualmente, no governo de Luiz Inácio da Silva, foi instituído pelo MEC e o CNE/CP a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Para a formação inicial esta Resolução estabelece no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas no mínimo em 4 (quatro) anos.

No próximo tópico faremos a análise das quatro DCNs (2002, 2015, 2019 e 2024), em pontos específicos como o Estágio Curricular Supervisionado - ECS, componentes curriculares dos cursos de formação inicial em licenciatura e a carga horária de cada grupo.

3.2 ESTRUTURA CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURAS SEGUNDO AS DCNS

Neste texto apresentamos alguns pontos das DCNs com relação à carga horária e orientações curriculares dos cursos de licenciatura inicial. A seguir, o quadro abaixo faz uma comparação da carga horária e o tempo mínimo apresentados nas quatro diretrizes brasileiras.

Quadro 2 - A carga horária e o tempo mínimo das licenciaturas conforme as DCNs

Ano instituição DCNs	Total da Carga horária mínima do curso	Tempo mínimo para o período do curso
2002	2.800 horas	Mínimo em 3 (três) anos

Ano instituição DCNs	Total da Carga horária mínima do curso	Tempo mínimo para o período do curso
2015	3.200 horas	Mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos
2019	3.200 horas	Sem explicitar a definição mínima de tempo
2024	3.200 horas	Mínimo em 4 (quatro) anos.

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir das DCNs.

Importante observar que a carga horária mínima do curso aumentou a partir da Resolução de 2015 e manteve-se estável até a última, de 2024; o que aconteceu também com o tempo mínimo de distribuição desta carga, passando de 3 (três) para 4 (quatro) anos. Chama a atenção a DCN de 2019, que não estipula tempo mínimo, o que pode trazer prejuízos de um possível aligeiramento na formação.

A lei n.º11788/2008 institui normas para o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos estudantes em geral. Seguindo as exigências normativas, as Resoluções do CNE/CP DCNs: 2002, 2015, 2019 e 2024 apresentam os ECS para os estudantes das licenciaturas. Podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 3 - A carga horária dos estágios segundo as DCNs

Ano da instituição das DCNs	Carga horária dos estágios supervisionados
2002	400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; Sendo que os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.
2015	400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.
2019	400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora.
2024	400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o Art. 13, Inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir de Brasil, 2018b.

A carga horária dos estágios supervisionados mantém-se a mesma, 400 (quatrocentas) horas, nas quatro diretrizes instituídas pelo CNE/CP. As Resoluções de 2002, 2015 e 2019 instituem o estágio a partir da segunda metade do curso, o que se diferencia em relação às Diretrizes de 2024, que estabelecem o estágio no início do curso. O estágio desde o início do curso é um dos pontos defendidos por Pimenta e Lima (2018). Na DCN/2024 o estágio ganha uma relevância maior, compreendido como um componente curricular que deve estar presente desde o início do curso de licenciatura e ser organizado, planejado e acompanhado pelas IES, e estas precisam firmar parcerias de acolhimento aos licenciandos junto às escolas de educação básica.

A DCN 2024 abre possibilidades de implantação do estágio supervisionado como o eixo central da formação inicial que Pimenta e Lima (2018) defendem, um estágio que possa acontecer articulado com os demais componentes curriculares, em unidade teoria e prática, reconfigurando a matriz curricular dos cursos de licenciatura, visto que as DCNs têm influência direta na organização curricular. Trazer o estágio para o início da formação representa um avanço significativo em prol da qualidade das licenciaturas, principalmente nas frentes que vislumbram a melhoria da formação docente.

E para a compreensão do total de carga horária do curso de formação inicial em licenciatura, o quadro a seguir traz a organização da carga horária dos componentes curriculares pedagógicos, os específicos e as práticas de extensão das DCNs.

Quadro 4 - A carga horária dos componentes pedagógicos, específicos e atividades de extensão das licenciaturas em cada DCN

Ano instituição DCNs	Carga horária dos componentes pedagógicos, específicos e atividades de extensão
2002	<ul style="list-style-type: none"> - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; - 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; - 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
2015	<ul style="list-style-type: none"> - 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; - 2.200 horas dedicadas às atividades formativas de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais e de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, em sintonia com os sistemas de ensino, atendendo às demandas sociais. - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante ao projeto de curso da instituição.

Ano instituição DCNs	Carga horária dos componentes pedagógicos, específicos e atividades de extensão
2019	<ul style="list-style-type: none"> - 800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. - 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. - 400 horas para a prática dos componentes curriculares distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.
2024	<ul style="list-style-type: none"> - 880 horas dedicadas às atividades de Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas. - 1.600 horas dedicadas a aprendizagem e aprofundamento dos conteúdos específicos das áreas de atuação profissional, definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica, pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos e conforme o PPC da instituição formadora; - 320 horas de atividades acadêmicas de extensão, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora.

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir de Brasil, 2018b.

Houve uma variação na carga horária dos componentes curriculares específicos e pedagógicos nas quatro DCNs. Nas diretrizes de 2019 e 2024 acontece a separação da carga horária destes componentes alinhados com os documentos curriculares nacionais. A DCN/2015 apresenta 2.200 horas de componentes curriculares e específicos em bloco único, em consonância com as especificidades locais, a realidade educacional e social, em sintonia com os sistemas de educação. A DCN de 2002, a que ficou mais tempo em vigor, estabelecia 1800 horas conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, sem especificar a carga horária dos componentes específicos e/ou pedagógicos, podendo trazer prejuízos de um em detrimento do outro.

Paralelo às DCNs apresentadas acima, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas possui Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs próprias. A Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). A Resolução nº 7/2002, composta por uma única página, dispõe sobre os itens que devem compor o projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso:

I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; II - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; III - a estrutura do curso; IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; VI - o formato dos estágios; VII - as características das atividades complementares; e VIII - as formas de avaliação (Brasil, 2002).

As DCNs de Ciências Biológicas foram elaboradas a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação pela Câmara de Educação Superior - Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001.

No próximo capítulo entraremos nos cursos de licenciatura, para compreender suas características específicas, ou seja, os seus componentes curriculares, a relação entre os componentes específicos, pedagógicos, em especial o estágio supervisionado. O que nos guia no próximo capítulo é a reflexão teórica sobre as dicotomias: teoria e prática, componentes específicos e componentes pedagógicos, curso de bacharelado e curso de licenciatura. Ajustaremos nosso olhar usando a lupa do estágio curricular supervisionado - ECS para refletirmos sobre a formação inicial docente. O ECS, nosso objeto de estudo, é visto como um componente importantíssimo da formação inicial das(os) futuras(os) docentes.

4 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM DESTAQUE

Os cursos de licenciatura em destaque, de repente possa à primeira vista sugerir como um modismo, que está em alta, como um jargão marqueteiro, porém, a expressão *em destaque* aqui tem a intenção de igualar a relevância dada aos demais cursos superiores, sair da posição *em baixa*, que estrategicamente a licenciatura foi colocada, para a expressão *em igualdade*. Os cursos de licenciaturas precisam cumprir o que se propõem: formar professoras e professores que atendam às necessidades reais da profissão.

Neste capítulo apresentaremos questões problematizadoras que refletem o lugar e o valor das licenciaturas, em especial a sua organização curricular, com destaque maior para o estágio curricular supervisionado, baseadas nas propostas de Pimenta e Lima (2018) e Guedin, Oliveira e Almeida (2018).

4.1 CURSOS DE LICENCIATURAS PARA FORMAR PROFESSORAS E PROFESSORES

Podemos começar nosso texto refletindo se para ser professora e professor bastaria que dominassem os conteúdos a serem ensinados? Basta saber muito bem matemática para lecionar matemática, saber história para lecionar história, e assim por diante. Esta é uma concepção que, apesar de ultrapassada, ainda permeia os cursos de formação docente. Segundo o professor António Nóvoa, três tipos de conhecimentos são necessários para atuar na profissão docente: 1 - domínio do conteúdo a ser ensinado; 2 - conhecer as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, as teorias de aprendizagem; 3 - ter o conhecimento da profissão, de como se organizar na escola e qualificar o seu trabalho. O autor ainda enfatiza que quando se desconsidera um desses fatores perde-se a dimensão da formação docente (SEMESP, 2016).

Nóvoa critica as universidades por não se preocuparem de fato com a formação de professoras(es) e com a educação básica. A universidade precisa assumir seriamente a formação de professoras(es). O autor incentiva as universidades a estabelecerem um lugar específico para a formação inicial, um lugar de identificação comum para debater a formação docente.

Com relação à formação docente totalmente à distância, Nóvoa é categórico: é impossível formar professoras e professores sem o contato com a realidade profissional, a formação precisa garantir que a(o) futura(o) docente aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional.

Gatti (2014, 2019) ressalta que na formação docente inicial, sobretudo as questões curriculares ainda não dão conta das necessidades de atuação profissional. A relação licenciatura *versus* bacharelado está mal resolvida. Tanto Nóvoa, como Gatti consideram o caldo cultural das universidades desfavorável para a valorização dos cursos de licenciaturas, há aos poucos, um apagamento das licenciaturas nas universidades públicas, fato que atualmente é comprovado no Brasil, com 95% da formação docente estar no setor privado, pertencentes a grandes empresas privadas de formação (UFG Oficial, 2024).

A desvalorização e o desprestígio da formação docente no contexto universitário é registrada por vários sinais, desde a “[...] fragmentação dos cursos até a práticas de “menosprezo” pelas licenciaturas, que se manifestam num afastamento deste campo de muitos pesquisadores e professores de referência e, por vezes, na tentativa de convencer os estudantes a optarem por “cursos melhores” (Nóvoa, 2017b, p. 7). Como resultado desse desprestígio pelos cursos de licenciaturas, provocado não só pelas universidades, mas por um complexo desmonte da educação pública vindo de vários setores, nossos jovens raramente se candidatam a uma vaga de professora ou professor (Gatti, 2015).

Já é dado conhecido, também, que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares como matemática, física, química, geografia, biologia, etc., pela consideração por esses jovens das dificuldades em ser professor na cultura atual, como também pela falta de perspectiva de carreira (Gatti, 2015, p. 5).

A desvalorização dos cursos de licenciatura também é percebida em outros pontos,

Frequentemente, os cursos de licenciatura são lecionados nas piores instalações e em horários noturnos. Os alunos vivem o seu percurso acadêmico de forma desvalorizada, desde a entrada na licenciatura, muitas vezes uma segunda escolha, até ao modo como frequentam os cursos, conduzindo também a elevadas taxas de evasão e desistência. (Nóvoa, 2017b, p. 7).

Nóvoa (2017a) alerta sobre a importância de haver um ambiente fértil e fecundo para a formação de professoras e professores, caso contrário, e infelizmente é o que mostra a realidade, em sua maioria, nosso país não avançará na construção de uma educação de qualidade, transformadora, progressista e crítica, conforme Freire (2011, 2019b, 2019c).

Historicamente neste país as licenciaturas começam a existir como um adendo dos cursos de bacharelado, no modelo 3+1, como já enfatizado nesta pesquisa. Era comum nos secundários, atual ensino médio, que as professoras e professores atuassem sem nenhuma formação pedagógico-didática. Após a aprovação da LDBN - Lei nº 9.394/96, houve uma

redefinição das políticas públicas de formação docente “[...] é notório um movimento no sentido de promover uma proposta curricular mais orgânica nos curso de licenciatura, que rompa com as dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática etc” (Gatti, 2019, p. 20). Nos últimos anos tanto a formação inicial como a continuada, embora de forma singela, com pouca expressividade por parte de alguns cursos, tendem a buscarem como foco de formação a própria escola, por entenderem que não há formação sem a profissão.

A presença dos conhecimentos científicos das áreas específicas é muito importante, logo não é possível formar uma professora ou um professor de biologia (nosso público da pesquisa), por exemplo, sem que esta formação esteja mergulhada na cultura científica de biologia. Mas é necessário entender que o conhecimento científico do bacharelado não é o mesmo de uma licenciatura. Uma licenciada ou licenciado em biologia precisa ter conhecimento para além das questões técnicas e científicas, é necessário também a dimensão histórica e epistemológica (como este conhecimento se constituiu e os seus limites), como também a dimensão social e pessoal (a importância do conhecimento para a sociedade, à vida e a nós) (Nóvoa, 2017b).

Pesquisas e estudos apontam para a reestruturação dos cursos de formação docente, mas é urgente que estes estudos façam parte das políticas e normatizações educacionais visando melhorias reais no campo educacional, superando a fragmentação curricular e, principalmente, na busca pela valorização da formação e da profissão.

E para citar um exemplo de valorização da formação, o Professor António Nóvoa relata um projeto significativo na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, com os primeiros movimentos organizacionais a partir do ano de 2016, que propõe excelência na formação dos cursos de licenciatura priorizando objetivos legítimos para formar e firmar a profissão docente. O projeto designado como *Complexo de Formação Docente*, trata-se de um lugar comum de formação ligado ao trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Referindo-se à missão deste projeto, “esta é a missão mais importante do Complexo: ligar em rede a universidade e as escolas, permitindo que os estudantes das licenciaturas tenham uma relação com a profissão desde o primeiro dia” (Nóvoa, 2017b, p. 11). E mais, para além da formação junto à profissão, o projeto propõe também o acompanhamento nos três primeiros anos de profissão das(os) egressas(os), como um termômetro de qualidade da formação, o que denominou-se de *experiências de indução profissional*.

Para dar mais destaque a este importante projeto, Nóvoa sinaliza para o programa de referência de formação da UFRJ, quatro bases principais para a construção de uma política integrada e coerente à formação de professoras e professores:

1^a *A formação de professoras(es) é uma formação profissional universitária - deve-se pensar uma formação profissional de nível superior para estudantes que querem ser professoras e professores desde o início do curso.*

2^a *A formação de professoras(es) necessita de um lugar institucional de referência - é necessário um lugar institucional, na universidade, para aglutinar os aspectos referentes à formação docente. O que se vê atualmente é a fragmentação, onde os cursos de licenciatura não se comunicam entre si.*

3^a *O lugar da formação de professoras(es) é entre a Universidade e a cidade - a universidade precisa de um lugar interno de decisões, e também a dimensão externa na qual está localizada, buscando parcerias com as escolas da rede, tornando-se escolas de referência.*

4^a *A formação de professoras(es) deve ser pensada no ciclo do desenvolvimento profissional: formação inicial, indução profissional, formação continuada - a universidade tem como prioridade a formação inicial, mas para qualificar esta formação tem o dever de acompanhar os primeiros anos de inserção das(os) egressas(os) na profissão, assim como a posterior formação continuada (Nóvoa, 2017b).*

O projeto é ousado, inovador, para ter funcionalidade precisa da ação coletiva entre a universidade, secretarias de educação municipal e estadual, e principalmente das escolas básicas como campo não apenas de estágios rápidos e solitários, mas de formação. É preciso aproximação, interação, respeito mútuo entre os saberes das instituições, lugar onde todos aprendem e ensinam, trata-se de um lugar onde a cultura profissional docente traga *status*, prestígio e identidade à profissão.

Este é um bom exemplo de formação docente, que se bem articulado pode trazer benefícios para o enfrentamento crítico aos problemas encontrados nos cursos de licenciatura neste país. Porém, não podemos colocar na formação da professora ou professor todas as expectativas de mudanças, para não recair sobre elas e eles a solução de uma situação complexa dos baixos índices de aprendizagens que o país apresenta na educação. É claro que o problema vai além da formação ou da qualificação dos docentes, “mas com o conjunto das situações e políticas que envolvem as(os) professoras(es), desde as questões salariais até ao desprestígio social da profissão, passando pelas difíceis condições de trabalho nas escolas” (Nóvoa, 2017b, p. 6).

Faz parte do currículo de formação docente o Estágio Curricular Supervisionado - ECS, com definição de carga horária e outras orientações estabelecidas nas DCNs dos cursos de licenciatura. Os PPCs dos cursos de licenciatura são responsáveis pela organização teórico-prática e execução do estabelecido nas diretrizes. Estudos realizados por Gatti (2014) revelam que os estágios supervisionados, em sua maioria, mostram-se sem planejamento, não evidencia-se a forma de relação com as escolas básicas, nem tampouco o acompanhamento dos docentes da IES.

Em geral os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de salas de aula. Não se tem registro das horas efetivadas. As IES atribuem a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios. (Gatti, 2014, p. 41).

Nóvoa (2017b), ao descrever a proposta de formação docente da UFRJ, relata a importância da interdisciplinaridade, do planejamento coletivo e o uso dos componentes curriculares das atividades práticas e o estágio supervisionado para ser o principal elo de ligação entre a formação e a profissão. É uma proposta em que o estágio passa longe de ser um protocolo a ser cumprido ao final do curso.

A profissão docente é uma atividade profissional que requer conhecimentos específicos. Os saberes da profissão também são fundamentais. Nóvoa observa,

Alguns, entendem que tudo se resume ao conhecimento das áreas disciplinares a serem lecionadas na educação básica. Outros, sublinham a importância da pedagogia e das suas técnicas e métodos. Mas, com argumentações diferentes, que, aliás, fecham a formação de professores numa interminável disputa entre os “conhecimentos disciplinares” e os “conhecimentos pedagógicos”, desvaloriza-se a existência de um conhecimento específico, o conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2017b, p. 14).

O conhecimento profissional docente fica muitas vezes num lugar secundário do currículo e do percurso da formação inicial. O saber da profissão aqui proposto precisa ser interdisciplinar, estar desde o início da formação, num esforço coletivo entre o lugar da formação e das escolas de ensino básico públicas (condição da maior parcela dos estudantes no país), lugar da profissão. As disputas por carga horária das áreas e as disciplinas dos cursos necessita ceder lugar para um percurso integrado de formação profissional.

O trabalho coletivo é um tema que precisa entrar nas discussões da formação inicial e se consolidar na prática. A educação se constroi coletivamente, em comum, assim também espera-se da formação e da profissão docente. “Por isso, é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares

participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial” (Pimenta; Lima, 2018, p. 56). Pensar a formação como uma unidade, que engloba a inicial e a contínua.

4.2 OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Os componentes curriculares das licenciaturas, assim como os do bacharelado, são definidos no Projeto Pedagógico do Curso - PPC, elaborados a partir das DCNs e demais normativas que orientam a educação superior. Uma das maiores críticas ao planejamento curricular das licenciaturas passa pela forma como se assemelham ao currículo do bacharelado, muitas vezes com componentes específicos que não fazem parte do currículo da educação básica, e em contrapartida, há deficiências em outros componentes que estão ligados à profissão docente. Na maioria dos casos os componentes curriculares são trabalhados sem interação entre si, o que reforça o modelo formativo fragmentado.

Na prática, os cursos de licenciatura, na sua maioria, existem disfarçados de bacharel (Gatti, 2014). Pode-se dizer que a formação passa por um amontoado de componentes específicos e pedagógicos, desconectados, fragmentados e o estágio como um componente que na maioria dos cursos se consolida ao final da formação. Muitas vezes as licenciandas e licenciandos cursam todas os componentes teóricos e acumulam o estágio para a parte final do curso. A última DCN/2024 instituiu que o estágio seja a partir do início do curso, dada a sua importância significativa para a formação.

Alguns movimentos se formaram para discutir temáticas específicas da licenciatura, como por exemplo o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE - que é gerador de muitas pesquisas, especialmente dos estágios como unidade teórico-prático. O ENDIPE nasceu da junção dos encontros anteriores de seminários de Didática e Seminários de Práticas de ensino entre os anos de 1983 a 1985. A junção desses encontros fez nascer o ENDIPE em 1987. A cada edição dos encontros dos ENDIPEs, que acontecem em cidades de estados diferentes, contribuem para a participação, trocas, exposição de várias temáticas e experiências didáticas e de práticas de ensino, produções como livros, artigos, comunicações, e nos últimos encontros “[...] o Endipe volta-se a uma visão contextualizada e multidimensional dos processos pedagógicos, desfazendo a visão meramente instrumental da Didática e ampliando sua abrangência” (Pimenta; Lima, 2018, p. 59). Temas como interdisciplinaridade, profissão docente, prática reflexiva e pesquisa no campo de ensino

foram ganhando espaço nas discussões dos encontros, que se estruturam em torno da unidade teoria e prática de ensino.

No Brasil, os cursos de licenciatura separam a formação nas áreas de conhecimentos específicos e de conhecimentos pedagógicos e, além disso, dedica-se apenas uma pequena parte do seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e ensino-aprendizagem escolar. Mesmo existindo diversos estudos e documentos que orientam e sinalizam para uma formação de estrutura integrada, os cursos formadores resistem e demonstram pouca preocupação com a educação básica e os saberes do trabalho profissional docente (Gatti, 2014).

Na figura abaixo, apresentamos uma tabela que demonstra o estudo feito por Gatti (2015) revelando o percentual das diferentes áreas de conhecimentos disciplinares presentes nos cursos de licenciatura.

Figura 2 - Tabela que compara o percentual de conhecimentos disciplinares de alguns cursos de licenciatura no Brasil

Tabela 1 – Licenciaturas: percentual de conhecimentos disciplinares*

% Disciplinas	Biologia	História	L. Port.	Matem.
Conhecimentos da Área	78,8	63	59,5	53
Formação em Educação	22,7	17,0	18	24,5
Metodologias e Práticas	7,5	8,5	7,5	11,0

*Cf. Gatti, 2012

Obs. Quanto às licenciaturas em Pedagogia observaram-se as seguintes proporções: Fundamentos - 37%; Metodologia e Práticas – 21,5%; Conhec. Áreas Relacionadas ao Currículo da Educação Básica – 6,5%

Fonte: Gatti, 2015, p. 6.

A figura revela dados que demonstram notoriamente que os conhecimentos específicos nos modelos curriculares tomam mais de 50% da formação. Segundo Gatti (2015), as escolhas dos componentes curriculares dos cursos de formação em licenciatura presentes nos PPCs poderiam se constituir com base na reflexão de algumas possibilidades:

1. Desenvolver reflexões coletivas sobre o papel da universidade na formação dos professores face aos desafios que se colocam à docência hoje.
2. Redimensionar e dinamizar novas formas curriculares para a formação de professores.
3. Proporcionar condições de troca de experiências formadoras entre os docentes.
4. Discutir/estudar formas de organização do trabalho pedagógico na sua relação com o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a comunicação professor-aluno.
5. Encampar a interdisciplinaridade e a integração formativa em espaços específicos.
- 6.

Estudar/pesquisar/conhecer as crianças e adolescentes, suas expectativas, crenças, valores e concepções. 7. Estudar/pesquisar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso para o desenvolvimento profissional dos estudantes nas licenciaturas. 8. Trabalhar em equipe (Gatti, 2015, p. 13).

As possibilidades apresentadas por Gatti (2015) corroboram com o pensamento de Nóvoa (2017b), que evidencia a necessidade de haver uma mudança profunda no modo de formar professoras e professores. Não basta aumentar ou diminuir a carga horária das diferentes áreas que compõem o currículo das licenciaturas, é preciso um conjunto de ações e proposições de forma coletiva e comprometida com objetivos comuns que qualifiquem a formação.

A proposta deste estudo de conhecer as percepções das(os) egressas(os) do curso licenciatura em Ciências Biológicas sobre a sua formação inicial através do estágio supervisionado permite-nos evidenciar algumas características peculiares deste curso. Pela revisão de alguns estudos que se assemelham a esta pesquisa, foi comum constatar que o currículo das licenciaturas em Ciências Biológicas, de modo geral, assemelha-se muito com o de bacharelado, e da mesma forma, é comum licenciandas e licenciandos almejarem a profissão de biólogo(o) mesmo frequentando o curso de licenciatura. Ou ainda biólogos, que por falta de campo de trabalho, acabam fazendo a complementação pedagógica e entrando na profissão docente sem que esta seja sua preferência; assim como se têm licenciandas e licenciandos egressas(os) que não conseguiram seguir a profissão porque encontram uma realidade diferente da qual foram preparados no período da formação.

Os estudos de aproximações também revelam que a opção pelos cursos de licenciatura muitas vezes está ligada “a fatores sociais, econômicos, facilidade no ingresso das universidades, identificação e desejo de seguir a carreira e/ou incentivo ou influência de familiares, que limitam a escolha da graduação pelo estudante” (Nascimento, 2017, p. 31). O fato de os cursos de licenciatura serem ofertados no período noturno pode acabar atraindo estudantes que trabalham durante o dia, mas que não têm interesse na profissão docente, dando maior importância às disciplinas científicas específicas do que as que oferecem o preparo teórico-prático para a profissão docente.

Até pouco tempo atrás, uma licenciada ou licenciado poderia também obter a carteira de Biólogo(o). Em 2013 o Conselho Federal de Biologia - CFBio - regulamentou que somente o bacharel poderá obter este registro. O que ajuda a especificar as diferentes formações, visto que *o ser professora ou professor* precisa representar-se como elemento fundamental desde o início da formação, firmando a identidade docente.

E neste compasso de definição do curso de Ciências Biológicas licenciatura é que se pode reorganizar os componentes curriculares que atendam às necessidades da profissão docente. Os componentes científicos específicos da área, os componentes de conhecimentos científicos educacionais e pedagógicos e os saberes da profissão atribuídos aos componentes de atividades práticas e de estágio precisam se entrecruzar, se complementarem com o objetivo principal de formar docentes. Essa organização depende de uma grande vontade coletiva, partindo das universidades e das parcerias exteriores, como o poder público municipal e estadual (Nóvoa, 2017b).

No Brasil as instituições de ensino superior, faculdades ou institutos próprios de formação almejam que seus estudantes tenham uma construção acadêmica para a formação de pesquisadores e os docentes também estão na linha de produção de pesquisa, pois esta é a maneira de incentivo à manutenção, valorização e promoção a que estão submetidas suas funções nestas instituições. Ocorre que em instituições mistas, já que não temos instituições próprias para formação docente, as professoras e professores formadoras(es) acabam sendo os mesmos dos cursos de bacharel e “assim, o efeito de formação que se espera pelas diretrizes pode ser tardio, de longa demora ou mesmo nem ocorra” (Polinarski, 2013, p.138).

Precisamos de instituições pólos de formação exclusiva de licenciaturas (Nóvoa, 2017b), onde todas as ações e organizações estejam voltadas a formar professoras e professores, com currículo desenhado para os componentes de conhecimentos específicos estarem intrincados com os componentes pedagógicos, as atividades práticas e o estágio. “Essa divisão entre o que é pedagógico e o que é específico é uma das maiores críticas quando falamos das problemáticas da formação de professores no Brasil” (Scatena, 2022, p. 87). Scatena (2022) traz na sua pesquisa que por vezes as(os) professoras(es) responsáveis pelos componentes específicos nem sequer se lembram de que seus alunos são da licenciatura ao ministrarem suas aulas e argumenta,

É preciso que a formação seja adequada ao profissional que se visa formar, e as funções de um biólogo não são as mesmas de um professor de Biologia. Um biólogo, em seu dia a dia da profissão, em suas mais diversas áreas de atuação, não precisa saber como lidar com crianças ansiosas, com bullying, com planejamento de aulas, produção de materiais didáticos, entre outros, mas um professor precisa. Um professor de biologia precisa saber ecologia, genética, biologia molecular, entre outros, assim como desenvolver estratégias para trabalhar essas temáticas em sala de aula com 40 alunos diferentes a cada 45 minutos. São profissões diferentes e, dessa forma, precisariam de formações diferentes, todavia, não é o que acontece (Scatena, 2022, p. 87-88).

Pimenta e Lima (2018, p. 60) ressaltam, “por isso, é importante aliar a formação na área científica específica aos conhecimentos da área pedagógica, o que constitui um

significativo desafio aos professores da universidade”. Os cursos de licenciatura não são bacharelados estendidos, em que a dimensão das práticas e saberes docentes, pedagógicos e do ambiente profissional fiquem subjugados, com menor importância. Não trata-se de *como fazer* mas de *todo fazer* pedagógico (Pimenta; Lima, 2018).

A formação docente, dentro deste cenário complexo, necessita aliar os conhecimentos sistematizados específicos, pedagógicos e profissionais a uma formação progressista, de cunho crítico, que se aproxima da realidade para conhecê-la, interpretá-la e transformá-la. A professora e o professor precisam aprender todo este movimento sistemático desde o início da formação, oferecendo a possibilidade de tornarem-se profissionais autônomos da sua práxis, com vistas ao empoderamento das forças coletivas transformadoras.

4.2.1 Programas Complementares das Licenciaturas

Não poderíamos deixar de mencionar neste estudo os programas complementares, pois os mesmos trazem experiências que podem contribuir significativamente com a formação docente. Os programas complementares para a formação docente são considerados eficazes, mas tem como principal limitação o fato de não ser para todas(os) as(os) licenciandas(os), já que exige que a(o) estudante tenha tempo disponível, o que é um privilégio quando a maioria delas(es) precisam trabalhar para estudar; outro fator relevante são as vagas limitadas ao programa. “No entanto, é importante observar que, como programa de fomento não se propõe a atingir todos os licenciandos embora sua expansão venha sendo significativa” (Gatti, 2015, p. 7-8). Se por um lado os programas complementares qualificam a formação, por outro, acentuam ainda mais as diferenças de formação docente neste país. Conforme Pimenta e Lima,

Entretanto, por ser limitado em seu escopo financeiro e por não incluir todas as áreas disciplinares da Licenciatura nem todos os estudantes, acaba por mostrar pequenos e pontuais avanços, pois não envolve os coletivos institucionais das escolas e dos cursos de Licenciatura. Mostra, pois, um caráter pontual, pois não abrange o projeto pedagógico curricular dos cursos nem todos os alunos das Licenciaturas (Pimenta; Lima, 2018, p. 83).

Os projetos de incentivo à formação inicial docente de maior destaque são: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, instituído em 2007, e o Programa de Residência Pedagógica - PRP, instituído em 2018. Ambos os programas são executados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O PIBID, executado desde a primeira metade do curso, “[...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível

superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024 Port. 90 CAPES).

O programa PIBID concede bolsas para estudantes desenvolverem projetos ligados a experiências didáticas na educação básica. Também recebem bolsa de auxílio financeiro as(os) docentes universitárias(os) e docentes supervisores da escola básica, por orientarem as(os) estudantes bolsistas. As bolsas são limitadas, o que pode já excluir estudantes que teriam a possibilidade de participar do projeto.

Os objetivos principais do PIBID são: unir as secretarias estaduais e municipais de educação e IES em prol da melhoria das escolas públicas, o incentivo à carreira do magistério, o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, através da apropriação e reflexão sobre os instrumentos, saberes e peculiaridades da profissão docente (Pimenta; Lima, 2018).

Apesar do PIBID ser um programa de qualidade, infelizmente ele é excludente, porque não é para todos, não faz parte do currículo das licenciaturas, e não apresenta estabilidade quanto a sua continuação, por não ser uma política de Estado. Por esse motivo as autoras Pimenta e Lima (2018) apostam no estágio curricular supervisionado - ECS, como o melhor caminho para qualificar a formação docente, sendo este componente curricular, obrigatório, portanto incluso no currículo, comum a todas(os) as(os) licenciandas(os) e, que precisa estar detalhadamente organizado no PPC institucional. O ECS é componente curricular obrigatório das licenciaturas desde o século XIX.

Outro programa complementar é o Programa de Residência Pedagógica - PRP, que pode ser executado pelos cursos de formação que atendem aos requisitos de implantação, a partir do segundo semestre e tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento nos cursos de licenciatura para a formação inicial de professoras(es) da educação básica. O programa traz a “possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES” (Brasil, 2022).

Os objetivos do PRP são assim elencados,

- 1- Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- 2- Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- 3- Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- 4- Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- 5- Induzir a

pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2018c).

A(o) residente, preferencialmente participará de uma única escola-campo, no total de 440 (quatrocentas e quarenta) horas, em 18 (dezoito) meses. “O Programa prevê que essa experiência formativa possa fomentar mudanças nos programas de estágios das Instituições de Ensino Superior (IES) e que seja assumida institucionalmente” (Gomes, 2021, p. 105). Professoras(es) do curso de licenciatura, da equipe diretiva e da escola-campo primeiramente precisam dialogar e aceitarem participar do programa, responsabilizando-se como cofomadores das(os) estudantes. Os encontros para acompanhar o desempenho do programa são realizados constantemente, em uma relação dialética, onde todos ensinam e todos aprendem. Todos os segmentos envolvidos, docentes do curso de formação, da escola-campo e estudantes, receberão bolsas de estudos como forma de incentivo ao programa.

Gomes (2021) diz que o Programa de Residência Pedagógica - PRP pode ser considerado como o Estágio Curricular Supervisionado - ECS, porque considera que o PRP tem em sua estrutura propositiva elementos que oferecem uma formação de unidade teórica e prática representada pelo tripé: “[...] i) a instituição formadora (a universidade); ii) a escola-campo de educação básica (celeiro de aprendizagem profissional para o estudante) e iii) o próprio estudante (aqui referido como Residente)” (Gomes, 2021, p. 118). A autora também pontua em relação ao PRP algumas críticas, como por exemplo, o fato de a proposta estar alinhada à BNCC imprime um caráter técnico e chama atenção dos cursos formadores que aderiram ao PRP para a responsabilidade ética da formação, especialmente porque poderá abrir margem para certos desvios de objetivos, que não os de formação crítica-reflexiva.

O PRP, segundo Gomes (2021), está ligado fortemente a políticas de controle e à regulação da formação das(os) professoras(es), também enfatiza que este foi construído sem a participação das(os) professoras(es) que atuam nas escolas.

A organização e o desenvolvimento do PIBID e PRP trazem bons indicativos de como ocorre a interação entre os campos de formação e da profissão, percorrendo caminhos na direção da unidade teoria e prática, da harmonização dos componentes curriculares, das experiências de convivência entre os dois campos, e como resultado, a inclusão da(o) licencianda(o) no processo desta trilha formativa unificada.

Embora os dois programas apresentados tenham demonstrado a boa vontade das políticas públicas para com a formação das(os) futuras(os) docentes, ambos apresentam suas limitações. Neste sentido, baseadas principalmente nos estudos de Pimenta e Lima (2018) e Guedin, Oliveira e Almeida (2018), apresentamos aqui a defesa do Estágio Curricular

Supervisionado - ECS, como componente comum curricular em todos os cursos de formação, pensado e organizado para atender a qualificação da formação inicial docente.

4.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL

Todos os cursos de licenciaturas têm obrigatoriamente no seu currículo o ECS. Como primeira observação ao nome deste componente destacamos a palavra *supervisionado*, que tem forte conotação negativa e autoritária. Segundo Pimenta e Lima (2018, p. 107), o “termo supervisão, [foi] herdado da pedagogia tecnicista, que reforçou, inclusive, o estágio como componente “prático” e isolado das disciplinas “teóricas” dos currículos [...]”. Acreditamos que a revisão deste termo seria importante para destacar a sua importância na formação. Porém, por hora seguiremos a forma de escrita conforme os documentos oficiais.

A proposta aqui exposta é a do estágio como uma interação entre a instituição formadora, a(o) licencianda(o) e a escola campo de educação básica (Pimenta; Lima, 2018, Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018). O estágio é visto como uma interação entre a formação e a profissão, de forma orgânica. O estágio não pode ser uma intervenção, um processo desconectado dos fazeres e saberes da escola. Nesta proposta, o estágio não é uma simples ação prática de ensino, ou prática pedagógica, o estágio, segundo Pimenta e Lima (2018), precisa estar nos currículos como o eixo central, como um campo de conhecimento, *com e como* pesquisa, desde o início da formação docente. O estágio precisa ser uma atividade teórica para conhecer a *práxis*, ou seja, o modo como a teoria e a prática estão em unidade na atividade docente (Pimenta; Lima, 2018).

Na formação inicial, a(o) futura(o) professora ou professor precisa sentir o estágio como principal fio condutor para futuramente atuar na profissão. Ghedin; Oliveira; Almeida, (2018) demonstram, através de um esquema, o lugar ocupado pelo estágio no currículo de formação inicial docente, conforme veremos mais adiante.

4.3.1 O Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas

O estágio supervisionado é uma etapa da formação sempre muito esperada. Para alguns estagiários a oportunidade para se aproximar da profissão é aguardada com alegria e ansiedade, e/ou um certo temor pela insegurança, própria do primeiro contato com a profissão, “o estágio é uma oportunidade de aprendizagem fundamentada no trabalho” (Zabalza, 2015, p. 39). No caso dos cursos superiores de licenciatura no Brasil, ao longo da história era e

continua sendo comum que os estágios fossem desenvolvidos ao final do curso, como uma etapa prática da formação de caráter técnico.

Os estágios possuem três protagonistas: a(o) estudante, a empresa ou a instituição onde se realizará o estágio e as Instituições de Ensino Superior. Zabalza (2015) elenca as contribuições do estágio para as(os) estudantes:

Aplicar seus conhecimentos e habilidades em contextos práticos. Desenvolver conhecimentos e habilidades orientados à participação gradual em um amplo espectro de atividades práticas. Contrastar seu envolvimento com a profissão. Compreender melhor a prática real de sua profissão. Avaliar o próprio progresso e identificar aquelas áreas em que seria necessário um desenvolvimento pessoal e/ou profissional mais profundo (Zabalza, 2015, p. 47).

Com a elaboração da última LDBEN/96, seguidas das DCNs 2002/2015/2019/2024 e o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, o componente curricular responsável pelo ECS da formação inicial dos cursos de licenciatura começa a ganhar lugar de maior destaque, devendo ser iniciado a partir da segunda metade do curso. Em especial, a última DCN/2024 institui o ECS como componente curricular desde o início do curso, o que corrobora com os aportes teóricos apresentados neste estudo.

Evidentemente, estas melhorias técnicas curriculares não garantem por si só a efetivação do estágio com qualidade, significativo. Para Pimenta e Lima (2018), o estágio no contexto da formação docente, visto de outra lógica, da não racionalidade técnica, reconhece as(os) professoras(es) e futuras(os) docentes como sujeitos de conhecimento, capazes de transformar a realidade pela ampliação da consciência através de suas práticas em sala de aula e na escola de modo geral, pressupondo olhares históricos e críticos da realidade. A ampliação da consciência da realidade possibilita ação e reflexão do contexto real dos estudantes, da escola e da comunidade onde os licenciandos desenvolvem seus estágios.

O estágio passa a ser um importante elemento da formação para o desenvolvimento da pedagogia progressista, crítica freiriana, pois desenvolve a possibilidade de conhecer, refletir sobre a realidade e propor ações transformadoras, em prol de um mundo melhor, mais igualitário e humanizado. O estágio como um instrumento conhecedor da práxis docente, mas também como crítico e reflexivo da atuação profissional, inserido em contextos amplos, para além da sala de aula, extrapolando para a escola e a comunidade em geral, possibilita a conexão dos fatos históricos, sociais, culturais, econômicos, éticos e estéticos permitindo maior aproximação da realidade, ensinando a ser professora ou professor na base da reflexão-ação-reflexão.

A passagem da(o) licencianda(o) pelo processo do ECS durante a formação precisa causar transformações não só na(o) futura(a) professora ou professor, mas também no espaço de formação e da profissão. Pois, conforme Freire (2019c), quem ensina aprende e quem aprende, ensina. Lima (2012, p. 93) contribui “[...] tantos os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a profissão docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptivo”.

O modelo de estágio tradicional, com observação e atuação regencial por um período curto de tempo, é alvo de muitas críticas. Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2018, p. 167), “este modelo de aprendizagem não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da sociedade do presente.” O que se busca é uma formação que ensine a produzir conhecimentos e não só reproduzir o que existe, já que a formação como um processo de preparo intelectual pretende atender a realidade e suas necessidades, o que exige aprender a ver e a pensar o mundo na perspectiva da pedagogia progressista, crítica freiriana. Nesse sentido o estágio não é uma atividade puramente prática, mas sobretudo teórica.

Segundo Pimenta e Lima (2018), o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, como um campo de conhecimento e espaço para a formação docente, precisa preferencialmente estar entrecruzado com as demais componentes curriculares do curso. Salientam ainda a importância do componente curricular do estágio estar presente já nas fases iniciais do curso, tendo como eixo central a pesquisa, que desenvolve a identidade, os saberes e a postura profissional. Os autores Guedin, Oliveira e Almeida (2018) apresentam o termo *inversão epistemológica*, ou seja, trazem o estágio para o início da formação, de forma interdisciplinar.

O estágio como um campo de conhecimento dá-se ao fato de produzir-se na interação entre o espaço da formação e o campo social, onde ocorrem as práticas educativas. Os problemas encontrados nas escolas estão para análise, problematização, reflexão e proposições para o ensino e a aprendizagem. O estágio como e com pesquisa, desde o início da formação abarcaria muitos dos desafios encontrados nas escolas, nas práticas pedagógicas, no trabalho docente, na análise dos contextos históricos, sociais e culturais, e ainda abriria para reflexão coletiva, licenciandas(os), professoras(es) das escolas e da formação (Pimenta; Lima, 2018).

O estágio como área de conhecimento permite identificar os desafios do próprio estágio como um componente curricular que produz conhecimento, como objeto de discussão

no espaço de formação e da profissão, que possibilita a reflexão da realidade escolar e das políticas públicas educacionais vigentes, que ultrapasse os limites de um simples fazer técnico.

A interdisciplinaridade nos cursos de formação faz-se necessária para firmar a proposta ECS como área de conhecimento e eixo central dos cursos de licenciatura. Veja o que as autoras Pimenta e Lima escrevem sobre,

Isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Em um curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar docentes a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (Pimenta; Lima, 2018, p. 35).

O curso de licenciatura precisa ser organizado de forma que a profissão seja vivenciada desde o seu início, o que tem muito a ver também com a determinação da identidade e da valorização profissional.

4.3.2 Teoria e Prática

Outro ponto central que o estágio traz à tona é a dicotomia teoria e prática. Neste caso a teoria fica por conta das aulas que acontecem em sala de aula do curso de formação e a parte prática da formação é o que acontece no estágio. Não é raro ouvir das(os) futuras(os) professoras(es), durante os estágios, a expressão *na prática, a teoria é outra*. Para Pimenta e Lima (2018, p. 26), “No cerne dessa afirmação popular, está a constatação [...] de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”.

A relação teoria e prática forma uma unidade. O estágio é teoria e prática, assim como as outras disciplinas comuns do curso. “A relação teoria-prática é igualmente importante dentro da academia e nas aprendizagens que se fazem fora dela. Sem esse componente teórico, a aprendizagem experiencial perde uma parte essencial de sua riqueza” (Zabalza, 2015, p.102). Uma forte interação entre teoria e prática fará com que o estudante continue a aprendizagem ao longo da vida (*life-long learning*) (Zabalza, 2015).

O saber docente não é feito só de práticas, mas também de repertórios teóricos, visto que as teorias nascem das práticas. O suporte teórico, tão importante na formação, oferece sustentabilidade e instrumentos de reflexão sobre as ações cotidianas, as questões e

desafios da sala de aula, da escola e da realidade em geral, permitindo-nos entender diferentes contextos da profissão docente, do ser e estar no mundo.

A articulação teoria-prática necessita estar presente em todo o processo formativo docente. A defesa do ECS como e com pesquisa coaduna com os autores Ghedin, Oliveira e Almeida (2018, p. 183), “As experiências de pesquisa vivenciadas no decorrer da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria”. A prática destaca pontos e a teoria ajuda a apreender interpretá-los e sugerir alternativas. A teoria tem por função a mediação dos questionamentos da prática.

A professora e o professor são agentes de um contínuo processo de construção, seu fazer está diretamente vinculado com o conhecimento, a educação é vista de forma histórica e dialética, então é notório “que este profissional precisa da teoria para iluminar sua prática, e que esta precisa ser continuamente refletida para que sua teoria seja ressignificada” (Lima, 2012, p. 29). O estágio é visto como atividade teórico-prática instrumentalizadora da *práxis* das(os) futuras(os) educadoras(es).

Disciplinas isoladas, sem conexão com a realidade, também são comuns nos cursos de formação. Não podemos esquecer que a teoria nasce da prática, e que o conhecimento teórico é dinâmico, não havendo possibilidade de desconectar uma da outra; da prática surge a teoria, que é constantemente testada na prática, por meio de uma realidade móvel, que está sujeito à alteração nos princípios teóricos, ou seja, é nas contradições da teoria e da prática que nasce o conhecimento. Portanto, o estágio é uma unidade de teoria e prática (Pimenta; Lima, 2018).

Os cursos de formação em seus componentes de prática utilizam boa parte do tempo para produção de material didático, minicursos, apresentação de técnicas e métodos de aprendizagem. Essas ações são interessantes, no entanto, “a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de outras técnicas” (Pimenta; Lima, 2018, p. 30). As autoras sublinham a importância de aprofundar as práticas, sendo o mais importante conhecer de forma crítica e reflexiva as condições sociais, culturais, econômicas, políticas, ética e estética da escola em que se vai realizar o estágio.

Entre as receitas, métodos e técnicas de ensino (re)produzidas frequentemente na disciplina de didática instrumental (Pimenta; Lima, 2018), arrisca-se cair no “mito metodológico”, que gera a sensação que as situações de ensino são iguais, então usa-se a mesma técnica. Outra situação que se subentende é que se os índices de aprendizagem estão baixos, então é necessário na formação inicial ou contínua atualizar os métodos e assim todos

os problemas se resolverão. É fundamental desenvolver a consciência reflexiva e crítica da realidade, para então pensar em diferentes métodos que possam atender aquela realidade.

Para Guedin, Oliveira e Almeida (2018, p. 88), o ensino puro de métodos e técnicas de ensino na formação pode incorrer em receitas desastrosas, justo porque o docente “por mais que tenha vivido uma situação favorável em sala de aula, não pode generalizar esta ação porque as situações vindouras podem ser parecidas, mas nunca são as mesmas”. Se a boa prática dos colegas de profissão fossem eficientes para todas as situações, bastava a professora e o professor serem técnicos competentes. O discernimento e a compreensão profunda de cada situação, somada à experiência vivenciada, torna maior a possibilidade de respostas assertivas aos desafios de ensino enfrentados na profissão.

Ao desconsiderar a unidade teoria e prática na formação de professoras(es), acentuamos a continuação do pensamento fragmentado, da visão míope que não se apropria da inteireza da realidade. Esta perspectiva não valoriza a formação intelectual docente, que trata do estágio como apenas um observar modelos de aula e repetir algo semelhante ou igual no período de regência de classe desenvolvido no estágio e posteriormente na atividade profissional, o que pode gerar “o conformismo, a conservação de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legítimos da cultura institucional dominante” (Pimenta; Lima, 2018, p. 29).

A profissão docente, como qualquer outra, é prática, é ação, porém, deve estar embebida da teoria para propor soluções que possam corresponder às necessidades da realidade. A formação que separa os conhecimentos teóricos dos práticos ensina a “ser professora ou professor” através da observação, da imitação. Na realidade estática, a escola está para ensinar, se o estudante não aprende é culpa dela(e), dos familiares ou da cultura a qual a família se insere, porque escola desde sempre é lugar de ensinar. A prática escolar estática, imersa em uma realidade dinâmica, está fadada ao fracasso. A formação de professoras(es) requer “uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Pimenta; Lima, 2018, p. 29).

4.3.3 O Estágio com Pesquisa

O estágio precisa ser maior que a simples observação e imitação de professoras(es) no universo da sala de aula. O ECS é o meio de ligação dinâmico entre o lugar de formação e o lugar da profissão. Segundo as autoras e os autores aqui apresentados, o estágio captura uma fotografia da realidade escolar que possibilita a reflexão de forma crítica das condições do

processo de ensino e aprendizagem daquele contexto em análise. Uma das sugestões para desenvolver este processo dinâmico de estágio é através da pesquisa.

A proposta do estágio com pesquisa (Pimenta; Lima, 2018) tende a aprofundar as relações teoria e prática e aproximar os sujeitos envolvidos neste processo. Para as autoras, essa aproximação não é no sentido superficial, como outrora, mas aproximação no sentido de envolver-se com intencionalidades. As(os) professoras(es) formadoras(es) e as(os) futuras(os) professoras(es) poderão atuar em coletividade na aproximação com a realidade para analisá-la, questioná-la à luz da teoria. A professora ou professor que se pretende formar é uma ou um profissional crítico-reflexivo, pesquisador(a) de sua *práxis* com a condição de transformar as situações que fazem do ensino um instrumento da elite capitalista neoliberal dominante em ações de emancipação dos estudantes nas escolas, problematizando as condições de oprimidos e explorados. “A pesquisa, nesse sentido, se constitui em método que instrumentaliza essa perspectiva. Por isso, formulamos a proposta de que o estágio seja realizado *com* e *como* pesquisa” (Pimenta; Lima, 2018, p. 39). Portanto, o estágio pode ser um instrumento de transformação, que analisa e compreende criticamente as teorias conservadoras infiltradas na relação ensino aprendizagem dentro e fora da sala de aula, conforme a pedagogia progressista, crítica freiriana.

As Instituições de Ensino Superior - IES, por mais que se organizem, não conseguem dar conta de trabalhar todos os conhecimentos necessários na formação inicial; é necessário que outros conhecimentos venham do externo, do local da profissão, tão logo se percebe a importância do estágio, principalmente o estágio com pesquisa, que atua na formação e não apenas no produto do conhecimento, que através da pesquisa, ensina a produção do conhecimento. Zabalza (2015, p. 100) constata que o professorado universitário está “mais orientado a cobrir por completo os âmbitos de conhecimento teórico aos estudantes que se dedicam do que a introduzir os alunos no seu campo de estudo e prepará-los para que aprofundem seus conhecimentos por si próprios ao longo de sua vida”. Assim, reforça-se a ideia de que quanto mais conteúdo melhor, como se depois da formação as(os) estudantes não fossem mais aprender.

O estágio como pesquisa possibilita a ampliação teórica nesta modalidade, se constituindo em um campo de conhecimento, objeto de estudo de inúmeras pesquisas. Nos últimos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPEs - tem aumentado significativamente estudos sobre o estágio com pesquisa (Pimenta; Lima, 2018). O estágio com pesquisa trata-se da proposta da realização da pesquisa como metodologia durante o processo de formação. As(os) autoras(es) Pimenta e Lima (2018) e Guedin, Oliveira e

Almeida (2018) defendem a proposta de uma reorganização curricular dos cursos de formações, com a inclusão do estágio com pesquisa, já no início do curso.

Por que ter a pesquisa como instrumento na formação docente? A resposta a esta pergunta está na promoção da qualificação da educação científica. “Quanto mais os profissionais de uma área do conhecimento continuam agindo com os referenciais do *senso comum*, menos aquele conhecimento é considerado científico” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 35). Os processos formativos devem compor-se como estruturantes nas dimensões cognitivas e perceptivas das(os) docentes.

A Formação docente com pesquisa é de suma importância para o desenvolvimento científico da educação. “No que se refere à educação, principalmente a formação de professores, consideramos fundamental que o docente passe por um processo de Educação Científica numa perspectiva voltada para a pesquisa durante o transcorrer do seu processo de estágio na graduação” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 97). Na década de 80, o Ministério da Educação e os pesquisadores científicos educacionais determinaram que seriam formados docentes somente na academia, onde o saber científico se encontrava, deixando a entender que a ciência só se faz em meio acadêmico, o que reforça a dicotomia entre a pesquisa e a prática, a ideia do tecnicismo que transforma as(os) professoras(es) em reprodutores de conhecimento.

A articulação entre os atores sociais envolvidos no estágio com pesquisa possibilita a unidade teoria-prática na qual a(o) futura(o) professora ou professor é formada(o) “na perspectiva de ser um construtor de teorias que poderão ser testadas, comprovadas ou não em contextos concretos de aula [...]” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 81). Assim, a professora e o professor irão adquirindo autonomia para a realização da pesquisa educacional na própria escola campo, naturalizando a unidade teoria-prática, desconstruindo a fragmentação tão arraigada nos cursos de licenciatura.

Conceber a formação inicial com pesquisa significa a pesquisa da realidade, do real de todas as disciplinas, tendo a educação básica como meta e não a formação do pesquisador *stricto sensu*. A pesquisa como elemento que estabelece a relação com o saber já consolidado e a reflexão a partir da prática e da experiência, o que possibilita a professora e o professor elaborarem os próprios conhecimentos de modo sistematizados.

O conhecimento é um processo interpretativo, interpretar depende de investigar. Faz-se necessário compreender os sentidos e os significados dos conceitos apresentados nas informações para propor e reelaborar novos conceitos interpretativos da realidade e das relações que estão postas na sociedade e na cultura (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018).

A investigação é um processo que se desenvolve através da pesquisa. O estágio com pesquisa possibilita o exercício da docência por este viés, em um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação, assim, conduzir o ensino articulado com a pesquisa tendo como base a realidade escolar, traduz um salto na formação inicial das licenciaturas. (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018).

Pimenta e Lima (2018) denominam a professora e o professor que têm o seu fazer docente através da pesquisa como o *professor-pesquisador*. A professora e o professor pesquisador(a) é aquele(a) que investiga a própria prática. Porém, a pesquisa para ser parte do fazer docente, é preciso que esteja muito presente na sua formação inicial, que haja domínio dos instrumentos de pesquisa, como um cientista da educação, que ao concluir a sua formação e assumir a profissão não seja absorvido pela massiva cultura escolar existente, como meros reprodutores.

A formação das(os) professoras(es) precisa acompanhar o dinamismo da realidade, para formar docentes que aprendam a pensar a realidade. Pimenta e Lima (2018) sugerem o estágio com pesquisa para a formação em tempo real, em que a(o) futura(o) professora ou professor, as(os) professoras(es) da escola e do curso superior também se atualizam no espaço e tempo; o estágio como aproximação da realidade, como teoria e prática para todos os segmentos envolvidos na formação docente.

A parceria entre as(os) licenciandas(os) e professoras(es) dos cursos de licenciaturas e os docentes da escola básica nesta prática investigativa é essencial, trata-se de um trabalho coletivo de colaboração, o que Guedin, Oliveira e Almeida (2018) chamaram de *comunidade de investigação*. Esta é uma tarefa nada fácil, porque com a formação disciplinar dos docentes, tanto dos cursos de formação como os da escola, há uma grande resistência à interdisciplinaridade, necessitando romper com o modo individualizado de formação docente.

Em síntese, a proposta do estágio com pesquisa da realidade exige um projeto orgânico, coletivo, compartilhado, que mobilize o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do estágio desde o início do curso. O corpo docente do curso de licenciatura necessita atuar com vistas na formação de professoras e professores comprometidas(os) com a interdisciplinaridade, com a unidade teoria e prática, que possam ver, questionar e transformar a realidade.

A pesquisa com e como estágio ainda está restrita a alguns grupos. Pimenta e Lima (2018) citam que,

A possibilidade de vir a se constituir em políticas de estágio encontra restrições no âmbito legal, que não considera o estágio como campo de conhecimento, mas como a parte prática do curso, não se configurando ainda uma política de estágio. As exigências da legislação no que se refere à ampliação das horas de estágio não são traduzidas pelos próprios órgãos governamentais e pelas instituições de Ensino Superior em condições de trabalho de seus docentes para assegurar a efetiva valorização do ensino e da pesquisa (Pimenta; Lima, 2018, p. 206).

Sem a parceria entre as(os) estagiárias(os), as (os) docentes da formação e da escola não há como realizar o estágio com e como pesquisa, como atividade teórica. O desafio está em formar um núcleo de pesquisa, no qual o curso de formação e a escola possam pensar um novo paradigma para a formação docente, “[...] mobilizando os saberes da experiência, os saberes didático-pedagógicos e os saberes da área disciplinar em que os professores atuam, no processo de construção da identidade do professor-pesquisador como profissional” (Pimenta; Lima, 2018, p. 242). Por isso, o planejamento coletivo e interdisciplinar, com a passagem do estágio da *hora da prática* para ser considerado uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, de construção de conhecimento pedagógico, *com e como* pesquisa, de aproximação com a realidade (Pimenta; Lima, 2018).

A professora e o professor que pesquisa precisa ter compreensão da dimensão técnica e política da sua *práxis* para que consiga mostrar estas dimensões para suas e seus estudantes. Neste caso, o docente tem a função mediadora na construção do conhecimento, que por ter origem investigativa, também agrega a função problematizadora e crítica do contexto real, criando-se possibilidade do desenvolvimento da consciência crítica das(os) estudantes.

Professoras(es) e licenciandas(os) para desenvolverem a consciência crítica terão que ter como característica fundamental serem *intelectuais críticos* (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018). Ambos, professoras(es) e licenciandas(os), carregam em si conhecimentos sociais e históricos, que confrontados com o processo de investigação, constroem novas possibilidades de ser e estar no mundo. O desenvolvimento da dimensão da consciência crítica é pré-condição para a liberdade humana e passa pela denúncia e anúncio (Freire, 2011, 2015, 2018, 2019c). A denúncia de uma sociedade desigual e opressora, e o anúncio das possibilidades de transformações. É neste sentido que a pesquisa conquista seu espaço na construção de conhecimento através das atividades pedagógicas escolares.

4.3.4 O Estágio com Pesquisa e a Formação da Identidade da Professora e do Professor Pesquisador(a)

O estágio com pesquisa constitui-se em um instrumento de formação que possibilita à(o) futura(o) professora ou professor uma nova identidade para a docência. A identidade é construída no confronto entre teorias e práticas, “[...] na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade” (Pimenta; Lima, 2018, p. 104). Para Guedin, Oliveira e Almeida (2018 p. 23), “a identidade docente não está exclusivamente no exercício profissional, mas no modo como o docente pensa a si mesmo e o sentido que constrói sobre o seu trabalho pedagógico”.

A construção da identidade da professora e do professor começa já no início da formação inicial. O estágio, como proposta de pesquisa e como elo central da formação, carrega os principais elementos identitários da profissão, consolidando as opções e intenções da profissão que o curso propõe. Estudos sobre profissão docente, qualificação, possibilidades de trabalho, em conjunto com a ética profissional, competência e compromisso também “deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenha por objetivo a construção da identidade docente” (Pimenta; Lima, 2018, p. 52).

Considerando os aspectos subjetivos da profissão, a escolha pelo curso de licenciatura também é um tema importante para que as(os) licenciandas(os) queiram atuar na profissão, como escolha própria. É preciso que as(os) jovens desejem ser professoras e professores, para isso temos que fortalecer a identidade através da reflexão e análise crítica das representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão.

Para a construção da identidade docente temos que entender o conceito de professora ou professor. Pimenta e Lima (2018) descrevem este conceito,

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (Pimenta; Lima, 2018, p. 87).

A amplitude e a profundidade do conceito exige da formação inicial e da posterior, a formação continuada, instrumentos que as(os) tornem pessoas autônomas, reflexivas, críticas, situadas em seus contextos históricos, sociais, culturais, um(a) profissional que pensa e faz ciência que, portanto, produz uma educação científica.

Então, estamos supondo neste item que o estágio é um grande propiciador da identidade docente e relacionando esta identidade com a pesquisa, viabilizada também no estágio. A concepção da(o) professora ou professor pesquisador tem ganhado espaço nos estudos das escolas e universidades de vários países. Garrido e Brzezinsk (2006 apud Guedin, Oliveira e Almeida, 2018, p. 73) destacam importantes autoras(es) sobre a temática, como

[...] Stenhouse e Elliott, na Inglaterra; Schön, Shulman, Zeichner, Colchran-Smith, Lytle, Fullan, Popkewitz e Giroux, nos Estados Unidos; Carr, Kemmis e Baird, na Austrália; Gimeno Sacristán, Gil Perez e Contreras, na Espanha; Alarcão e Nóvoa, em Portugal; Demo, Pimenta, e Ghedin, no Brasil, entre outros (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 73).

Tomando como referência Stenhouse, o conceito de professora ou professor pesquisador(a) nasce com a reforma curricular na Inglaterra entre os anos de 1960 e 1970 em razão do enfrentamento a um currículo extremamente tecnicista em prol do desenvolvimento capitalista, separando quem pensa de quem executa o trabalho. O trabalho da professora ou professor passa a ser de um mero transmissor/reprodutor do conhecimento pré-determinado, descaracterizando o trabalho intelectual crítico docente.

Para as demandas do capital, fica evidente qual é o tipo de professora e professor que se quer, com características técnicas, centrada na prática e no saber fazer, longe das bases filosóficas, teórico-práticas (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018). A proposta de estágio com pesquisa e da(o) professora e professor pesquisador(a) se contrapõe às de caráter técnico, pois através da pesquisa pretende-se acentuar “a voz dos sujeitos da escola, na condição dos próprios construtores das soluções em parceria com os acadêmicos, e não mais pensando que as universidades vão levar a solução para os seus problemas” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 81).

O trabalho docente vai além do pedagógico, possui também uma dimensão política, o que o torna uma prática social. A professora e o professor não tem atuação neutra, porque nenhum indivíduo o é, por isto devem ser conscientes que as suas ações contribuirão para a formação de pessoas “[...] que além de ler e escrever saibam se posicionar e lutar por seus ideais a fim de serem críticos e capazes de perceber a realidade e transformá-la, ressignificando sua existência” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 157).

A professora e o professor pesquisador(a) se constroem na formação a partir da perspectiva do estágio vinculado à pesquisa, baseado num processo de educação científica, com elementos que guiarão a sua identidade de pesquisador paralelo a de docente. Ghedin, Oliveira e Almeida (2018, p. 109) frisam que o papel da pesquisa na formação não pode ficar

apenas reduzido à legitimação da professora e do professor como pesquisador(a), “[...] mas também as suas relações com o ensino, com a organização curricular e com a própria escola num determinado contexto social”.

Segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2018) o que se quer é a formação da(o) professora e professor pesquisador(a) que através do estágio com pesquisa, considere o pressuposto da pesquisa como fundamento formativo docente enquanto profissional da ciência da educação. Para que a identidade de pesquisador(a) se consolide na professora e professor, estas(es) precisam estar inseridas(os) em um meio que priorize a investigação científica, articulando seus projetos a outros de forma interdisciplinar.

Quando passa por um processo de Educação Científica mediado pela pesquisa o professor passa a ser sujeito do seu próprio conhecimento, ao problematizar e registrar as suas experiências pedagógicas, principalmente no período de estágio, o professor em formação estará iniciando a construção de sua identidade docente e, ao mesmo tempo, despertando o sentimento de tornar-se professor-pesquisador. Ao ser formado nessa perspectiva de ciência, o professor não só terá contato com conceitos e métodos científicos, mas também se constituirá num sujeito ativo do processo de pesquisa que utiliza instrumentos, cataloga informações e analisa-as numa perspectiva epistemológica e chega a resultados que lhe possibilitam o sentimento de pertença a um fazer científico (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 98).

A professora e o professor, ao assumirem a identidade de pesquisadoras(es), lhes atribuem não somente a tarefa de ensinar, mas a de refletir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. O ato de reflexão crítica sobre as práticas e experiências cotidianas da escola e a atividade da pesquisa possibilitam a reformulação da identidade docente.

4.3.5 O Estágio com Pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso

A proposta de formação da professora e professor pesquisador(a) é importante e necessária que esteja contemplada no Projeto Pedagógico do Curso - PPC - do curso de licenciatura. Quando o PPC não contempla esta perspectiva, as dificuldades são muito maiores, visto que este modelo de formação de estágio com pesquisa exige da direção da instituição que considere o estágio como uma disciplina curricular formada de carga horária teórica e prática, que une todo o processo da formação inicial e não apenas como o cumprimento de créditos e horários obrigatórios pelas(os) alunas(os) e professoras(es) (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018).

O currículo guiado pela DCNs se faz presente no PPC do curso de formação, porém, a decisão dos componentes curriculares passa pelo coletivo envolvido no processo. Assim

como os critérios de seleção, de referenciais de conhecimento, metodologias, atitudes e valores impressos no plano curricular do curso, espera-se que a proposta de currículo privilegie a inerência entre ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a formação profissional para a cidadania, a autonomia intelectual, responsabilidade, compromisso e solidariedade social (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018).

Sobre o estágio em especial, Gatti e Barreto (2009) nos advertem em relação aos projetos pedagógicos e as ementas dos cursos que não explicam como os estágios são realizados, supervisionados e acompanhados.

Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal (Gatti; Barreto, 2009, p. 120).

A articulação do curso formador com as instituições de educação básica e os sistemas de ensino estadual e municipal está prevista nas ementas de poucas instituições, embora esta seja uma exigência das DCNs. Torna-se urgente a necessidade da interação entre as instituições de formação e as escolas públicas de educação básica, e todos esses indicativos precisam estar estabelecidos no PPC (Gatti; Barreto, 2009).

Nos estudos de Guedin, Oliveira e Almeida (2018) apresenta-se um modelo de planejamento e organização curricular de formação docente na perspectiva do estágio com pesquisa, conforme a figura que segue,

Figura 3 - Processo interdisciplinar do estágio com pesquisa



Fonte: Guedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 185.

Giro de 90° à direita, na mesma figura.

O modelo apresentado pelos autores toma a prática como objeto de investigação permanente da professora e do professor durante sua formação e na ação profissional. Assim se explica a interação dos componentes da figura acima,

Na parte superior colocam-se as disciplinas que compõem os conteúdos curriculares das ciências da educação, do projeto de curso e da especialidade. Transversalmente a estes as práticas são inseridas paralelamente ao seu oferecimento. Na parte abaixo, na representação, simultaneamente ao conteúdo curricular do curso as atividades que realizam, interdisciplinarmente o processo de investigação que culminara com a realização formal da pesquisa na conclusão do curso (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 184).

Além disso, os autores argumentam que é necessário que a cada semestre se eleja uma disciplina articuladora das práticas desenvolvidas naquele semestre. Ressaltando que para a concretização deste modelo de projeto curricular torna-se fundamental as atividades coletivas dos docentes do curso, como também, a definição de linhas de pesquisa, área de atuação e organização dos grupos de estudos e pesquisa que aglutine e articule as atividades pedagógicas da formação (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018).

No capítulo seguinte, faremos a análise do PPC do curso de Ciências Biológicas da universidade onde as(os) egressas(os) participantes da nossa pesquisa realizaram sua formação inicial, e em seguida a análise das entrevistas.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Passamos agora a nos determos na análise do Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de formação das(os) egressas(os) que participaram desta pesquisa. Analisamos alguns pontos que apresentam relação com o tema deste estudo: iniciamos pela apresentação geral do curso, depois a composição curricular e por último o Estágio Curricular Supervisionado. Em seguida, apresentamos o resultado das entrevistas com as(os) professoras e professores recém-formadas(os), trazendo luz ao relato de suas percepções sobre a formação inicial através do estágio supervisionado, dialogando com os referenciais teóricos aqui apresentados.

5.1 O PPC DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Para fazer uma breve análise do PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade onde as(os) participantes desta pesquisa cursaram a formação inicial, analisamos os dois últimos PPCs do curso, que possivelmente regeram os cursos das(os) nossas(os) entrevistadas(os), elaborados nos anos de 2016 e 2019. Iremos nos deter mais nos dados gerais do curso, na formação curricular e no estágio supervisionado.

Sobre os dados gerais do curso, em ambos os PPCs, anualmente são ofertados cinquenta e quatro vagas para novos ingressos, nos períodos noturno e vespertino (2016), de forma presencial, com o total de carga horária de 2.819 horas (incluídas 200 horas de atividades complementares), tempo mínimo para concluir o curso de oito semestres e o máximo de quatorze semestres.

Os princípios filosóficos que orientam a *práxis* dos docentes do curso estão fundados nas concepções de Paulo Freire, na educação crítica-progressista.

E, o que são as instituições de ensino, senão seus educadores? Os agentes de socialização do conhecimento que promovem a reflexão sobre diversos aspectos a partir de situações complexas devem agir, na concepção de Paulo Freire, dentro de um modelo de educação progressista. Freire (2001) afirma que o educador progressista, é aquele que ao decidir, assume riscos e está sujeito a críticas que retificam e ratificam a sua prática e que, por meio da experimentação, constrói-se e desconstrói-se fazendo aos poucos na prática social da qual se torna parte. Este educador assume o compromisso de desocultar a verdade e jamais mentir, sendo leal a radical vocação do ser humano para a autonomia (PPC/2019, p. 18).

A concepção freiriana também está presente no PPC/2016. A visão de mundo do tipo de professora e professor defendido aqui neste estudo, com ênfase, coaduna com os

princípios filosóficos de atuação profissional docente presente no PPC/2016/2019 do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade em questão.

Seguindo o estatuto da universidade e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Biológicas a(o) profissional a ser formada(o) pelo curso de Ciências Biológicas descrito em ambos os PPCs atende a perspectiva:

O Curso de Ciências Biológicas Licenciatura [...], foi concebido sob a ótica da formação de um profissional harmoniosamente desenvolvido, dotado de ampla visão sócio-político-ambiental, capaz de responder às mudanças contemporâneas e exigências inerentes a sua profissão e à comunidade social, na qual está inserido. Tem como proposta estudar os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas e químicas do meio, do modo de vida e da organização e funcionamento das diferentes espécies e sistemas biológicos (PPC/2019, p. 19).

As(os) profissionais formadas(os) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, conforme o PPC/2016/2019, também tem papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento da natureza, a evolução da relação homem-natureza, contemplando os aspectos de postura ética e democrática, assim como a responsabilidade social e ambiental. Formar-se-ão profissionais com competência técnica e habilidades, preservando o conhecimento acumulado e capazes de produzir novos conhecimentos; as(os) profissionais terão uma formação básica, ampla e sólida, na perspectiva teórico-prática; deverão ter a atuação “[...] pautada em condutas com referenciais éticos e morais, e consciente em ser um agente transformador para a busca da melhoria da qualidade de vida, assumindo sua função de cidadão, agindo na preservação da biodiversidade como patrimônio da humanidade (PPC/2019, p. 19).

Percebe-se que os PPCs 2016/2019 do curso de licenciatura em Ciências Biológicas visam formar profissionais para uma atuação técnica, competente, baseados nos conhecimentos científicos específicos da biologia, com consciência ética, moral, social, democrática e transformadora, porém, sentimos falta da formação específica do curso de licenciatura para atuação na escola básica, assim como a valorização dos processos de ensino-aprendizagens, pois afinal, licenciandas e licenciandos serão futuras(os) professoras e professores da escola básica dos componentes do ensino de Ciências para a educação fundamental, e o ensino de biologia para a etapa do ensino médio.

Para Gatti (2014, p. 37), “O que é necessário em conhecimento disciplinar a um professor para atuar na educação básica não é menor ou mais aligeirado, mas pode ser diferente, em alguns aspectos, do que é necessário para formar um especialista *stricto sensu*”.

A autora sublinha que os cursos precisam construir currículos de identidades específicas para cada formação e resolver de uma vez por todas que o curso de licenciatura forma docente e não bachareis.

Quanto à justificativa para a existência do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, “O curso de licenciatura surgiu para suprir a deficiência da demanda nacional e regional, de profissionais licenciados em Ciências Biológicas, para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, com sólida formação biológica e didático-pedagógica” (PPC/2019, p. 20). Já o PPC/2016 traz como justificativa,

O Licenciado em Ciências Biológicas tem foco na necessidade de estruturação de uma formação profissional associada ao exercício da reflexão crítica. Trata-se de uma contribuição para reforçar um amplo processo de democratização e inclusão do biólogo nas diferentes áreas de atuação. O mercado de trabalho exige um repertório de novas competências e habilidades, formação de valores, como a ética, a solidariedade e a educação para a transformação social (PPC/2016, p. 23).

O PPC/2016 tem como foco na justificativa a educação ambiental e a relevância deste tema para a educação e para a região. Sentimos falta da presença da figura da professora e do professor quanto à importância da sua atuação na escola básica, e a identidade do profissional docente não é citada na justificativa do curso. Na justificativa do PPC/2019, mesmo com a mudança da redação, fica explicitada de maneira sutil, quase imperceptível, a formação da identidade docente e suas funções nas escolas básicas, o texto da justificativa ainda está muito voltado à formação de um(a) biólogo(a). Ressalta-se também, na justificativa, o apontamento da deficiência de professoras e professores habilitados para o ensino de ciências e biologia.

O perfil da(o) egressa(o), em ambos os PPCs (2016 e 2019), tem a mesma redação:

Com relação ao perfil dos formandos dos cursos de Ciências Biológicas, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES 1.301/2001), afirma-se que o egresso deverá ser: generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade; detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem; consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnicos-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida; comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais; consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional; apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à

dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo; preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação (PPC/2019, p. 26).

Ao nosso ver, o perfil da(o) egressa(o) proposto está mais para formar a identidade da(o) bióloga(o) e não da professora e do professor de educação básica. O próprio Parecer CEN/CES 1.301/2001 traz estes atributos como perfil de formandos em bacharel,

1. PERFIL DOS FORMANDOS O Bacharel em Ciências Biológicas deverá ser: a) generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade; b) detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem; c) [...] (Brasil, 2001, p.3).

Lembrando que o Parecer CNE/CES 1.301/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas bacharelado e licenciatura, na redação deste texto referente ao perfil dos formandos, simplesmente ignora o curso de licenciatura.

5.1.1 A organização curricular

A organização curricular do PPC/2016 apresenta o curso organizado em três núcleos de formação: o de Formação Básica (1.560 horas), o de Formação Profissional (1.059 horas) e o de Formação Acadêmico-Científico-Cultural (200 horas). Os Núcleos são combinados em eixos, distribuídos ao longo de todo o curso. Cada eixo é composto por um conjunto de componentes curriculares. A carga horária total do curso é de 2.819 horas.

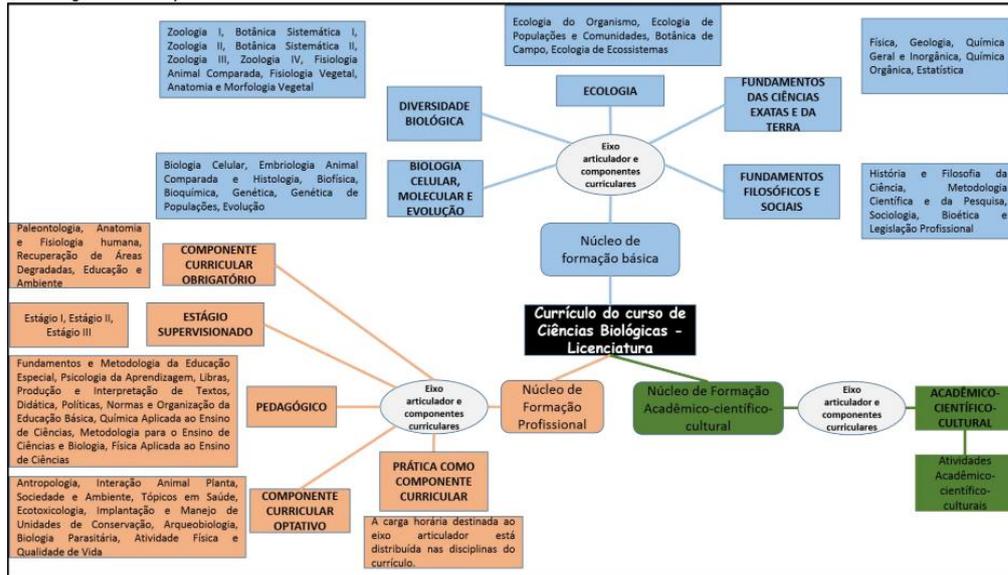
O núcleo de Formação Básica contempla os seguintes eixos: Biologia celular, molecular e evolução, Diversidade Biológica, Ecologia, Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra e Fundamentos Filosóficos e Sociais. Totalizando 1560 horas. Segue os componentes destes eixos: Biologia Celular (1ª fase, 60h); Embriologia Animal Comparada e Histologia (2ª fase, 60h); Biofísica (2ª fase, 60h); Bioquímica (2ª fase, 60h); Genética (4ª fase, 60h); Genética de Populações (7ª fase, 60h); Evolução (6ª fase, 60h); Zoologia I (3ª fase, 60h); Botânica Sistemática I (2ª fase, 60h); Zoologia II (4ª fase, 60h); Botânica Sistemática II (3ª fase, 60h); Zoologia III (5ª fase, 60h); Zoologia IV (6ª fase, 60h); Fisiologia Animal Comparada (7ª fase, 60h); Fisiologia Vegetal (6ª fase, 60h); Anatomia e Morfologia Vegetal (1ª fase, 60h); Ecologia do Organismo (6ª fase, 30h); Ecologia de Populações e Comunidades (7ª fase, 60h); Botânica de Campo (7ª fase, 60h); Ecologia de Ecossistemas (8ª fase, 60h); Física (1ª fase, 60h); Geologia (1ª fase, 30h); Química Geral e Inorgânica (1ª fase, 60h);

Química Orgânica (2ª fase, 30h); Estatística (3ª fase, 30h); História e Filosofia da Ciência (1ª fase, 30h); Metodologia Científica e da Pesquisa (2ª fase, 60h); Sociologia (5ª fase, 60h) e Bioética e Legislação Profissional (6ª fase, 30h).

O núcleo de Formação Profissional apresenta os eixos: Componente Curricular Obrigatório, Estágio Supervisionado, Pedagógico, Componente Curricular Optativo e a Prática Como Componente Curricular, somando 1059 horas, dentre estas 60 horas de componentes optativos. Os componentes deste núcleo: Paleontologia (8ª fase, 60h); Anatomia e Fisiologia humana (5ª fase, 60h); Recuperação de Áreas Degradadas (8ª fase, 45h); Educação e Ambiente (4ª fase, 30h); Estágio I (6ª fase, 108h); Estágio II (7ª fase, 144h); Estágio III (8ª fase, 162h); Fundamentos e Metodologia da Educação Especial (2ª fase, 30h); Psicologia da Aprendizagem (3ª fase, 60h); Libras (3ª fase, 30h); Produção e Interpretação de Textos (4ª fase, 60h); Didática (4ª fase, 60h); Políticas, Normas e Organização da Educação Básica (4ª fase, 30h); Química Aplicada ao Ensino de Ciências (4ª fase, 30h); Metodologia para o Ensino de Ciências e Biologia (5ª fase, 60h); Física Aplicada ao Ensino de Ciências (5ª fase, 30h); Antropologia (optativa, 30h); Interação Animal Planta (optativa, 30h); Sociedade e Ambiente, Tópicos em Saúde (optativa, 30h); Ecotoxicologia (optativa, 30h); Implantação e Manejo de Unidades de Conservação (optativa, 30h); Arqueobiologia (optativa, 30h); Biologia Parasitária (optativa, 30h); Atividade Física e Qualidade de Vida (optativa, 30h).

O Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural compreende o eixo articulador de mesmo nome com 200 horas na matriz curricular. Inclusas nos componentes curriculares estão 400 horas de Prática, que ficam expressas nos planos de ensino, assim como está incluso no núcleo de Formação Profissional 419 horas de Estágio Curricular Supervisionado - ECS. A figura abaixo mostra este esquema organizacional da matriz curricular apresentada no PPC 2016.

Figura 4 - Organização da matriz curricular do PPC/2016 do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

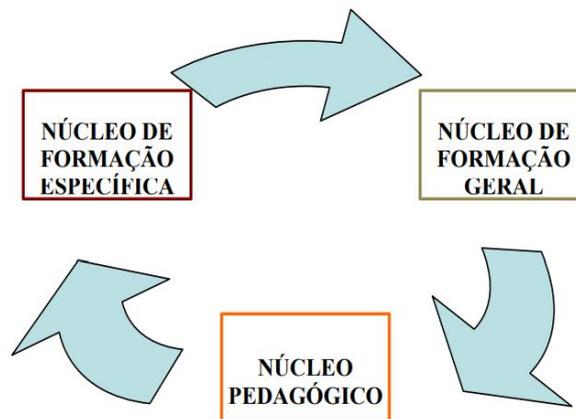


Fonte: PPC/2016, p.42

As matrizes curriculares do PPC/2016 e do PPC/2019 apresentam-se como sendo criadas de acordo com as Diretrizes Curriculares vigentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/ 96- LDB, o Parecer CNE/CES 1.301/2001, Resolução N°7/2002, os Pareceres CNE/CP 009/2001, 27/2001 e 28/2001 e as Resoluções CNE/ CP 001/2002.

O PPC 2019 têm as disciplinas distribuídas em três núcleos: o de Formação Geral, o de Formação Específica e o de Formação Pedagógica, conforme a figura abaixo. O PPC/2019 também traz a organização curricular por núcleos de formação.

Figura 5 - Os três núcleos curriculares do curso de licenciatura em Ciências Biológicas - PPC 2019



Fonte: PPC/2019, p. 31.

O núcleo de Formação Geral apresenta 210 horas em componentes obrigatórios e 60 horas em componentes optativos, que promovem conhecimentos de fundamentos filosóficos e sociais, provocando a reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional. Fazem parte deste núcleo os componentes: Metodologia Científica e da Pesquisa (2ª fase, 60h); Produção e Interpretação de Textos (4ª fase, 60h); Sociologia (5ª fase, 60h); História e Filosofia da Ciência (2ª fase, 60h); Antropologia (optativa - 8ª fase, 30h) e Sociedade e Ambiente (optativa 8ª fase, 30h). O componente Metodologia Científica e da Pesquisa é o único oferecido em EaD.

No núcleo Pedagógico, com 744 horas, estuda-se o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à profissão docente e a aproximação do aluno com a realidade escolar. Os componentes deste núcleo: Didática (4ª fase, 60h); Estágio I (6ª fase, 108h); Estágio II (7ª fase, 144h); Estágio III (8ª fase, 162h); Física Aplicada ao Ensino de Ciências (5ª fase, 30h); Fundamentos e Metodologia da Educação Especial (2ª fase, 30h); Libras (3ª fase, 30h); Metodologia para o Ensino de Ciências e Biologia (5ª fase, 60h); Políticas, Normas e Organização da Educação Básica (4ª fase, 30h); Psicologia da Aprendizagem (3ª fase, 60h); Química Aplicada ao Ensino de Ciências (5ª fase, 30h).

O PPC/2019 traz uma observação quanto os componentes do núcleo pedagógico, “[...] com exceção dos estágios que se concentram nos três últimos semestres do curso, estão distribuídas [as disciplinas] até a metade do curso para garantir uma sólida formação para realização dos estágios curriculares” (PPC, 2019, p. 28).

O modelo curricular que isola o estágio das demais componentes curriculares, primeiro a teoria e depois a prática, segundo Pimenta e Lima (2018) e Guedin, Oliveira e Almeida (2018), reforça a separação teoria e prática, logo, contraria a concepção de unidade teoria e prática. As(os) autoras(es) sugerem que o estágio esteja presente desde o início da formação, através da pesquisa; o estágio, portanto, se configura *com* e *como* pesquisa, que forma a professora e o professor pesquisador(a) do seu fazer, lhe conferindo autonomia. O ECS deve atravessar toda a formação, imbricando-se com os demais componentes curriculares do curso.

Já no núcleo Específico, além do enfoque prático, proporciona-se o conhecimento e aplicação dos diversos ramos das Ciências Biológicas. Engloba além dos conhecimentos biológicos, fundamentos das áreas das ciências exatas e da terra. Somam um total de 1.605 horas e fazem parte os componentes: Anatomia e Fisiologia Humana (5ª fase, 60h); Anatomia e Morfologia Vegetal (1ª fase, 60h); Bioética e Legislação Profissional (6ª fase, 30h); Biofísica (2ª fase, 60h); Biologia celular (1ª fase, 60h); Bioquímica (3ª fase, 60h); Botânica de

Campo (7ª fase, 60h); Botânica Sistemática I (2ª fase, 60h); Botânica Sistemática II (3ª fase, 60h); Ecologia de Ecossistemas (8ª fase, 60h); Ecologia de Populações e Comunidades (7ª fase, 60h); Ecologia do Organismo (6ª fase, 30h); Educação e Ambiente (4ª fase, 30h); Embriologia animal Comparada e Histologia (2ª fase, 60h); Estatística (3ª fase, 30h); Evolução (6ª fase, 60h); Física (1ª fase, 60h); Fisiologia Animal Comparada (7ª fase, 60h); Fisiologia Vegetal (6ª fase, 60h); Genética (4ª fase, 60h); Genética de Populações (7ª fase, 60h); Geologia (1ª fase, 30h); Paleontologia (8ª fase, 60h); Química Geral e Inorgânica (1ª fase, 60h); Química Orgânica (2ª fase, 30h); Recuperação de Áreas Degradadas (8ª fase, 45h); Zoologia I (3ª fase, 60h); Zoologia II (4ª fase, 60h); Zoologia III (5ª fase, 60h); Zoologia IV (6ª fase, 60h); Interação Animal Planta (optativa); Tópicos em Saúde (optativa); Ecotoxicologia (optativa); Implantação e manejo de Unidades de Conservação (optativa); Arqueobiologia (optativa); Biologia Parasitária (optativa) e Atividade Física e Qualidade de Vida (optativa).

Dos nove componentes optativos ofertados, as(os) licenciandas(os) poderão escolher duas opções, a serem cursadas na 8ª fase, com carga horária de 30 horas cada componente. O processo de escolha não está descrito no PPC. Não há componentes optativos do núcleo pedagógico, se ao contrário, tivesse esta oferta, seria valioso para valorização do curso de licenciatura.

Quanto às ementas dos componentes curriculares apresentados, é aconselhável o aprofundamento sobre conhecimentos ligados ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivos, a cultura, as motivações para o ensino de crianças, adolescentes e jovens. De acordo com Gatti,

De modo geral, observa-se nas ementas dos currículos das licenciaturas, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente (Gatti, 2014, p. 39).

Quanto maior o equilíbrio entre os conhecimentos específicos, pedagógicos e os conhecimentos da profissão, melhor os cursos formadores de professoras e professores firmam sua identidade e se constituem como licenciaturas. Sentimos falta nos conteúdos apresentados nas ementas sobre a formação identitária docente crítica e progressista, sobre o estudo das(os) principais autoras(es) da educação, acentuando o processo histórico, social,

cultural, ético e estético da profissão; sobretudo a discussão do papel da educação para a transformação da realidade e/ou conservação.

Apresentamos a seguir, um quadro de comparação com a média nacional (Gatti, 2015) de distribuição de carga horária por núcleos ou grupos, comparando com a organização curricular do PPC/2019.

Quadro 5 - Carga horária do curso de licenciatura em Ciências Biológicas PPC/2019 em comparação com a média nacional

Núcleo de Formação - PPC/2019	Carga Horária - CH PPC/2019	% da CH PPC/2019	Média Nacional % CH por grupo (Gatti, 2015)
Geral	270h	10,3%	7,5%
Pedagógico	744h	28,4%	22,7%
Específico	1605h	61,3%	78,8%

Fonte: de autoria própria.

Observando os núcleos de formação especificados no PPC/2019 em comparação com os dados dos estudos feitos por Gatti (2015), apresentados anteriormente neste estudo, revelando a média nacional da carga horária distribuídas em três grupos, nota-se que o PPC/2019 do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade aqui analisada tende a um maior(melhor) equilíbrio entre os componentes geral, pedagógicos e específicos. Consideramos este fato positivo, por se tratar de um curso de licenciatura em que principalmente os componentes pedagógicos precisam ganhar importância, profundidade e interdisciplinaridade.

Outra reflexão que podemos fazer aqui, trata-se de entender a complexa atividade da professora e do professor e de quanto o currículo tem que estar de acordo com esta complexidade. Conforme Gatti,

Quando a docência fica reduzida à dimensão técnica, cabe ao professor um papel de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino. O reconhecimento da docência como atividade complexa colocou em evidência, nas produções que se propõem a investigar o professor e sua formação, as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência. Logo, o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, que concede aos professores um lugar central na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva ganha visibilidade no cenário educacional (Gatti, 2019, p. 182).

Reconhecer a complexidade da profissão docente implica em pensar um currículo que garanta a formação para enfrentar os desafios da realidade, não apenas de um implementador técnico, mas como profissional autônoma(o) reflexiva(o) e crítica(o) da sua prática humanizada, em que a unidade teoria e prática seja estabelecida desde o princípio do curso.

Já no quadro a seguir trazemos a relação da carga horária dos núcleos de formação do PPC/2019 e carga horária por grupos, apresentadas das quatro Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs: 2002, 2015, 2019 e 2024.

Quadro 6 - Carga Horária - CH do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas PPC/2019 e das DCNs

Núcleo de Formação - PPC/2019 e os grupos curriculares DCNs	CH PPC/2019	CH DCN 2002	CH DCN 2015	CH DCN 2019	CH DCN 2024
Geral	270h	-	-	-	-
Pedagógico*	744h	400h	400h	1.200h	1.280h
Específico	1605h	1.800h**	2.200h**	1.600h	1.600h
Práticas	***	400h	400h	400h	-
Outras atividades acadêmicas de extensão	200h	200h	200h	-	320h
Total	2.819h	2.800h	3.200h	3.200h	3.200h

Fonte: de autoria própria.

* A CH do estágio está inclusa no Núcleo Pedagógico.

** A CH do núcleo pedagógico incluída, exceto a CH dos estágios.

***A CH das práticas está incluída no Núcleo Específico.

A forma de distribuição curricular que orienta o PPC/2019 é a Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002 - que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura); a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras(es) da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - DCN 2002, e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professoras(es) da Educação Básica em nível superior.

As Resoluções CNE/CP 2002 são as primeiras DCNs instituídas nacionalmente. Atualmente estamos na quarta DCN, sendo a última instituída agora em 2024. Mesmo que a

Resolução CNE/CES nº7/2002, específica do curso de Ciências Biológicas bacharel/licenciatura, ainda esteja em vigor, parece que foi esquecida, pois encontra-se desatualizada, baseada nas primeiras DCNs de 2002. Isto posto, sugerimos que a organização curricular esteja de acordo com as DCNs do seu espaço tempo, visto que a partir da DCN/2015 a carga horária total do curso foi aumentada para 3.200 horas, distribuídas em diferentes grupos, representando no PPC aqui em análise, a falta de 381 horas.

5.1.2 O Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado - ECS é descrito no PPC/2016/2019 como estágio obrigatório e está assim definido: “O estágio obrigatório é concebido como um processo educativo e objetiva vivenciar situações práticas do exercício profissional, possibilitando ao acadêmico a compreensão do seu papel social junto à comunidade (PPC/2019, p. 43). O conceito diverge com o apresentado pelas professoras Pimenta e Lima (2018), que definem o estágio como um campo de conhecimento, portanto teórico; estágio não é somente prática, é unidade teórico-prático.

Quanto à organização dos componentes de ECS descrito no PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas aqui analisado são oferecidos a partir da segunda metade do curso, da 6ª fase em diante, com a carga horária total é de 414 horas (PPC/2016/2019). O quadro abaixo descreve o que a licencianda e o licenciando fará em cada etapa do estágio (I, II, III).

Quadro 7 - Descrição do ECS nas três etapas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Etapas	Descrição do que a(o) licencianda(o) fará no estágio
6ª fase Estágio I 108 horas	Análises de Projetos Políticos Pedagógicos e infraestrutura de escolas de ensino fundamental e médio. Análise de livros didáticos e paradidáticos relacionados ao ensino de Ciências do ensino fundamental e de Biologia no ensino médio. Projetos de investigação centrada no ensino de Ciências para o ensino fundamental e Biologia para o ensino médio. Produção de material pedagógico para o ensino de Ciências/Biologia/Educação Ambiental. Atividades de Microensino (PPC/2016/2019).
7ª fase	Fundamentação teórica abordando diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem em Ciências/Educação Ambiental e aspectos de Saúde de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Elaboração do Projeto de pesquisa, abordando diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem em Ciências. Participação em reuniões e eventos nas unidades escolares: conselho de classe, reunião de pais, feira de ciências. Observação de aulas em turmas onde ocorrerá o estágio. Elaboração do Relatório de pesquisa e apresentação em forma de Pôster. Seminário de socialização dos resultados obtidos na pesquisa (PPC/2016/2019). Elaboração do Plano de Estágio de Docência do 6º ao 9º ano do ensino fundamental com base nos

Etapas	Descrição do que a(o) licencianda(o) fará no estágio
Estágio II 144 horas.	dados obtidos pela pesquisa e pela observação das aulas, base para o desenvolvimento do estágio de regência de classe. Elaboração do Relatório de estágio e apresentação em forma de Pôster através de Seminário de socialização. (PPC/2016/2019).
8ª Fase Estágio III 162 horas.	Fundamentação teórica e elaboração do Projeto de Pesquisa abordando diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem em Biologia. Participação de reuniões e eventos nas unidades escolares: conselho de classe, reunião de pais, feiras culturais entre outros. Análise do Projeto Político Pedagógico e da infraestrutura da escola. Observação de horas/aulas de Biologia em turmas onde ocorrerá o estágio. Elaboração do Relatório de pesquisa e apresentação em forma de Pôster. Seminário de socialização dos resultados obtidos na pesquisa. Após a pesquisa e a observação em sala de aula, o acadêmico fará a elaboração do Plano de Estágio e o desenvolvimento do estágio de docência com regência de classe. Elaboração do Relatório de estágio e apresentação em forma de Pôster através de Seminário de socialização. Avaliação do estágio (PPC 2016, 2019).

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir dos PPCs 2016 e 2019.

A descrição das atividades a serem desenvolvidas durante o estágio estão bem sistematizadas, embora sejam muitas atividades a serem executadas em três semestres. Aqui caberia a sugestão de Pimenta e Lima (2018) e Guedin, Oliveira e Almeida (2018) sobre a importância do estágio estar presente no currículo desde o início da formação, instituído também pela nova DCN/2024, garantindo a execução das atividades acima descritas com profundidade e tempo para análise e reflexão das situações vivenciadas.

No texto sobre o estágio supervisionado dos PPCs 2016 e 2019 não encontramos a descrição de como acontece a relação entre a universidade (campo de formação) e a escola básica (campo da profissão); como se estabelecem estas parcerias e o relacionamento para que a(o) licencianda(o) sintam-se segura(o) em desenvolver esta etapa tão importante da formação.

A aproximação entre a formação e a profissão torna-se essencial para a qualificação de ambos os processos. Para Gatti (2019, p. 188), “a proposta é que haja um ambiente e uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, entre as escolas e as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos conjuntos”. A intenção é associar o conhecimento da profissão e o acadêmico de forma não (menos) hierarquizada e à serviço da aprendizagem docente, reconhecendo as professoras e professores da educação básica como colaboradoras(es) e parceiras(os) nas práticas formativas.

Um aspecto que é muito importante, que pode inferir positivamente no curso em análise, é o fato de a professora ou professor responsável pelo estágio supervisionado ficar com a orientação de até 15 (quinze) alunas(os). Muito importante este cuidado em tempos em que a maior parte dos cursos de formação de professoras(es) vem do setor privado,

responsável por 95% de toda a formação no país, onde “As IES atribuem a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios” (Gatti, 2014, p. 41).

Outro destaque positivo é que o curso participa de programas complementares com atividades articuladas ao ensino-pesquisa-extensão, entre eles o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Como já citamos, o PIBID tem suas limitações, porque não é para todos, possui vagas limitadas, mas trata-se de um excelente projeto, assim como o Programa Residência Pedagógica - PRP, ambos facilmente poderiam ser referências ou considerados como modelo de estrutura organizacional para os estágios.

No PPC/2019, o Anexo 6 - Regulamento do Estágio de Ciências Biológicas Licenciatura - traz mais especificações sobre os estágios obrigatórios e não obrigatórios. No caso do obrigatório, estão definidas(os) as(os) profissionais responsáveis pela execução: *a)* Coordenador(a) do Curso (convoca reuniões se necessário e acompanha o desempenho do estágio); *b)* Coordenador(a) de Estágio dos Cursos de Licenciatura (propõe a celebração de convênios entre as entidades concedentes e a universidade); *c)* Professoras(es) Responsáveis que definem,

[...] o roteiro de trabalho junto ao Coordenador de Estágio das licenciaturas, participando das atividades programadas; orientar o estagiário na definição das instituições concedentes; participar da elaboração do Plano de Atividades do Estagiário; orientar os estagiários fornecendo-lhes subsídios teórico-práticos necessários à elaboração e aprovação do projeto de estágio; prestar informações ao Coordenador do Curso e Coordenador de Estágios, sobre o desempenho dos estagiários; acompanhar as etapas do estágio curricular obrigatório, observando o que dispõe este Regulamento, o Regulamento Específico de Estágio do seu curso, a legislação vigente e as Diretrizes Curriculares Nacionais; orientar o estagiário na elaboração do relatório, de acordo com o que dispõe o Regulamento Específico de Estágio; avaliar, juntamente com o Supervisor de Campo, as atividades de estágio; manter controle regular das atividades de estágio e acompanhar os estagiários nas instituições concedentes (PPC/2019 p. 117-118).

Cada professora e professor responsável tem no máximo 15 estagiárias(os). *d)* Supervisores de Campo de Estágio, que fornecerá à estagiária ou estagiário,

[...] subsídios necessários à elaboração do projeto de estágio; participar da elaboração do Plano de Atividades do Estagiário; orientar e acompanhar a execução das atividades dos estagiários; prestar informações ao Professor Responsável sobre o desempenho dos estagiários; emitir parecer avaliativo sobre o desempenho do estagiário quanto à frequência, execução e qualidade das atividades desenvolvidas; participar, se possível, do seminário de estágio promovido pelo curso e entregar ao estagiário, por ocasião do desligamento, termo de realização de estágio, com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos de realização e do desempenho (PPC/2019. p. 117).

Também são considerados supervisores de campo as(os) professoras(es) da escola básica que recebem as(os) estagiárias(os). *e)* O curso aqui em estudo, conta com um(a) Profissional do Departamento de Desenvolvimento Humano – DDH, que atuará nos estágios realizados no Colégio de Aplicação da Universidade (colégio que fica anexo à universidade). Sobre o profissional DDH, não há descrição das suas funções.

Ainda segundo o PPC/2019, o estágio como um processo educativo, uma ação pedagógica exercida pela(o) estagiária(o) em espaços formais ou não formais da educação, pode assumir as seguintes formas: *a)* Regência de classe; *b)* Minистраção de palestras ou cursos; *c)* Atendimento especializado a aluno ou grupo de alunos com necessidades educacionais especiais; *d)* Outras formas que sejam aceitas e aprovadas pela Coordenação do Curso e pela professora ou professor responsável pelo estágio; *e)* Os alunos da matriz curricular atual poderão realizar em sua própria sala de aula um percentual dos estágios, desde que sigam os seguintes critérios: *i)* Realizar apenas 50% do total de aulas destinada à regência; os outros 50% deverão ser cumpridos em outra série ou nível de ensino. *ii)* Atuar na habilitação do curso com a devida orientação e supervisão da professora ou professor responsável. *iii)* Ser avaliado pela professora ou professor responsável do estágio e a professora ou professor da escola campo de estágio. Este deve possuir habilitação em Ciências Biológicas. *iiii)* Estes critérios referem-se às(os) alunas(os) que comprovarem, mediante declaração, a carga horária de 40 horas semanais, em atividade docente.

O regulamento destaca que a universidade conta com convênios para a realização de estágios supervisionados com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, com a Secretaria Municipal da Educação e com empresas privadas da região, viabilizando estágios não-obrigatórios na área de formação do curso. Não há aqui uma especificação de quais empresas privadas seriam parceiras de estágio não obrigatório do curso de licenciatura, nem a descrição de como aconteceria este estágio (PPC/2019, p. 124).

Os PPC 2016 e 2019 trazem de forma organizada as atividades a serem executadas em cada etapa do estágio, mesmo que sejam muitas atividades para três semestres, considerando que as(os) licenciandas(os) também estejam cursando outros componentes de forma paralela. Acreditamos que agora, atendendo à nova DCN/2024, estas atividades possam ser distribuídas desde o início do curso, e como sugestão, em forma de pesquisa, conforme Pimenta e Lima (2018), Guedin, Oliveira e Almeida (2018).

As fragilidades encontradas no texto que estrutura os PPCs em análise refletem as lacunas encontradas nos estudos da professora Bernardete Gatti, quando a autora revela os dados de estudos realizados nacionalmente, por variados pesquisadores, sobre a mesma

temática. É muito importante que o texto do Projeto discuta e reflita sobre as especificidades da formação docente, assegure uma relação orgânica de trabalho entre os diferentes componentes da formação, assim como, a articulação entre teoria e prática entre a formação inicial e continuada, reconhecendo a escola como um espaço de formação e levando em conta os saberes da experiência profissional. O que está escrito nos Projetos precisa ser de conhecimento e de construção coletiva, que servirá de guia para a qualificação do curso de formação. (Gatti, 2014)

No próximo texto, vamos conhecer as percepções das(os) docentes egressas(os) deste curso sobre sua formação inicial através do estágio supervisionado, tendo como foco o lugar e o valor dos componentes curriculares e as experiências do estágio.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir deste ponto iniciaremos a apresentação dos resultados das entrevistas com as professoras e professores egressas(os) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, recém-formadas(os), com até cinco anos de atuação na profissão.

Após a identificação da população (recém-formadas(os) em licenciatura em Ciências Biológicas dos municípios de Içara e Criciúma), selecionamos oito docentes dentro dos critérios estabelecidos e citados na metodologia deste estudo. Para garantia do anonimato, as(os) docentes serão identificadas(os) como Docente Egressa(o) - DE, seguido de numeral arábico sequencial. Teremos então a sequência: DE1, DE2, DE3, DE4, ... e DE8.

No desenvolvimento das entrevistas fomos surpreendidas pelo fato de que três docentes haviam feito o curso de formação inicial em Ciências Biológicas na modalidade bacharel na universidade aqui em análise e posteriormente cursaram a complementação pedagógica em outra(s) instituição(ões), na modalidade semi-presencial. Aos docentes que se encontram nesta situação identificamo-as(os) como DE1, DE2 e DE3. Por essa razão vamos recorrer às suas falas somente na análise da categoria 1 - *O lugar dos Componentes Pedagógicos e do Estágio*, na subcategoria sobre o *Motivo da Escolha do Curso* de licenciatura e na subcategoria *Formação e Conexão com a realidade*. As(os) demais entrevistadas(os) cursaram a licenciatura na instituição em análise e suas respostas foram incorporadas de forma integral nesta análise.

As categorias já haviam sido pré determinadas no roteiro de entrevistas e as subcategorias surgem após a leitura e análise das entrevistas, em decorrência das especificações das questões respondidas em cada categoria.

Segue no quadro abaixo, a organização da análise aqui proposta.

Quadro 8 - Organização das categorias e subcategorias e as(os) docentes participantes.

Categorias	Subcategorias	Docentes Egressas(os) - DE Participantes
1 - Lugar dos Componentes Pedagógicos e do Estágio	1.1 - Motivo da Escolha do Curso	DE1, DE2, DE3, DE4, DE5, DE6, DE7 e DE8.
	1.2 - Formação e Conexão com a realidade	
	1.3 - Componentes Curriculares e Estágio	DE4, DE5, DE6, DE7 e DE8.
2 - Valor dos Componentes Pedagógicos e do Estágio	2.1 - Componentes Específicos x Componentes Pedagógicos	
	2.2 - Relação Universidade - Licencianda(o) - Escola	
3 - Vivências do Estágio	3.1 - Escolha e Acolhimento da Escola	
	3.2 - Projeto e Tempo de Estágio	
	3.3 - Acompanhamento das(os) Docentes	
	3.4 - Relação com a Turma e Sentimento de Segurança	
	3.5 - Avaliação do Estágio e da Formação	

Fonte: autoria própria.

As(os) entrevistadas(os) DE1, DE2 e DE3 não foram incluídos nas demais categorias (2 e 3) e suas respectivas subcategorias pelo fato de haver uma descontinuidade curricular institucional, pois a definição dos componentes que fazem parte do currículo dos cursos superiores ficam na responsabilidade de cada IES. Desta forma, cada IES compõe a sua matriz curricular de diferentes maneiras, com diferentes componentes, o que fatalmente não nos dá respostas aos objetivos apresentados neste estudo sobre a percepção das(os) egressas(os) voltados para a íntegra, a totalidade do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no qual se formaram, resultando na inviabilização da análise das articulações entre os componentes pertencentes a duas matrizes diferentes e cursados em tempos diferentes. A constituição de subcategorias permitiu melhor organização dos dados coletados, a definição do lugar dos conteúdos das respostas, que algumas vezes se repetiam em diferentes

questões. As subcategorias foram criadas com base nas questões que constituíram a entrevista e que foram elaboradas para atender as categorias pré estabelecidas, as quais, por sua vez, visaram alcançar os objetivos específicos.

Subtraídos os vícios de linguagem, como: *né, tipo assim, e as interferências da pesquisadora*, algumas falas das(os) entrevistadas(os) estão inclusas na íntegra no corpo do texto com destaque em *itálico*, e identificadas pelos codinomes. Iniciamos com o texto que revela os dados coletados nas entrevistas referente às categorias 1 e 2.

5.2.1 O Lugar e o Valor dos Componentes Pedagógicos e do Estágio na Formação Inicial de Licenciatura em Ciências Biológicas

Apresentamos os dados inquiridos referentes à categoria 1 - *Lugar dos Componentes Pedagógicos e do Estágio* e a categoria 2- *Valor dos Componentes Pedagógicos e do Estágio*. O lugar refere-se às características mais objetivas e o valor aos atributos subjetivos da formação.

O lugar aqui em questão faz alusão à organização curricular que atende às demandas para a formação de professoras e professores, se há uma unidade entre os componentes curriculares, a existência de uma conexão entre os componentes específicos, pedagógicos e os estágios para que haja aproximação da formação com a realidade das escolas e da profissão. Analisa-se também o suporte e carga horária dos componentes curriculares em relação à aproximação com a profissão e à realidade das escolas básicas.

Já o valor tem por objetivo captar das(os) egressas(os) questões subjetivas referentes a sua formação. Buscamos entender da(o) docente egressa(o) a importância que ela(e) atribuiu aos diferentes grupos curriculares ofertados na matriz curricular e compará-la à atuação docente atual. Se a formação ofereceu possibilidade segura de inserção na profissão através da interação IES, licencianda(o) e a escola básica, especialmente nos componentes de estágio.

Para iniciarmos e conhecermos sobre o percurso formativo das(os) nossas(os) egressas(os) trazemos a primeira subcategoria 1.1 *Motivo da Escolha do Curso*, elencamos as justificativas mais abordadas pelos docentes:

a) Influência de familiares e professoras(es);

Eu sempre gostei de estudar, mas nunca foi um sonho ser professora. Mas era um sonho mais da minha mãe do que meu (DE4).

É uma pergunta que eu não gosto de responder, porque a minha resposta é meio feia, porque eu fui obrigada pela minha mãe (DE6).

O que é que eu vou fazer? E daí, o meu marido, que na época era meu namorado, fazia Ciências Biológicas. Daí, eu meio que fiz uma folhinha com cinco cursos aleatórios que eu pensei que talvez eu ia gostar. E acabou indo para biologia mais por causa dele, assim (DE7).

O de licenciatura foi quando eu estava na graduação, ali na partezinha final, escrevendo o meu TCC, me preparando, e aí o meu orientador pegou e falou pra mim assim... nunca pensou em cursar licenciatura? Porque tu leva jeito, tu é paciente, tem uma boa, como se fosse uma boa desenvoltura, assim, para trabalhar (DE1).

b) Campo maior de trabalho;

A minha ideia foi iniciar o bacharel, e no segundo semestre migrar pra licenciatura, porque o campo de bacharel na região é muito ruim (DE2).

Aí eu comecei a fazer os estágios, e aí eu gostei. Eu vi também que pra trabalhar com o bacharel, o campo já era também bem menor pra estar trabalhando. Mas, de início, eu não tinha a intenção de ser professor, não. Foi algo que, no decorrer da graduação, eu acabei optando (DE5).

Apresentaram-se outras justificativas, como: DE3 escolheu cursar a complementação em licenciatura, já que a formação inicial foi bacharel em Ciências Biológicas. Foi durante as monitorias do curso de bacharel e também nos estágios de regência do mestrado, que DE3 desenvolveu o gosto pela docência, e por esse motivo fez a complementação pedagógica para atuar na profissão docente. Enquanto DE8 justificou que a escolha do curso foi porque era o que estava acessível no momento e também por gostar da prática das(os) professoras(es), dos laboratórios, etc.

Mesmo que as escolhas para a entrada no curso de licenciatura em Ciências Biológicas não tenham sido inicialmente para atender o desejo pessoal de ser professora ou professor de ciências e/ou biologia, as(os) entrevistadas(os) afirmam gostar do que fazem.

Aí eu entrei, mas eu me apaixonei pelo que eu faço, estou extremamente apaixonada pela biologia, pela área, por todo o conteúdo que envolve biologia, por dar aula para aquelas pessoinhas maravilhosas que a gente ama (DE6).

Aí eu fiquei um ano fora da educação, daí quando eu voltei pro ensino de base, eu falei, agora eu me achei! Eu gosto de apresentar essa novidade das ciências pra eles, eu gosto das ciências mesmo (DE2).

Segundo Gatti (2015), os jovens não sonham mais com a profissão docente, por considerar que na cultura atual está muito difícil ser professora ou professor, e principalmente pela baixa perspectiva da carreira. Neste país paga-se muito mal as professoras e professores, que não vislumbram um plano de carreira sólido, além do mais, as condições de trabalho são esgotantes, nossas(os) docentes adoecem muito por conta da sobrecarga de trabalho. Estima-se para um futuro próximo, um “Apagão” de professoras(es).

Para desenvolver a subcategoria 1.2 *Formação e Conexão com a realidade*, com foco principalmente em perceber se a formação propiciava elementos em que a licencianda ou licenciando conhecessem alguns aspectos da realidade das escolas básicas da região, respeitadas a suas diversidade e complexidades. As(os) docentes egressas(os) que vivenciam a profissão, nos dias atuais, assim pontuaram suas análises:

Até porque a realidade, hoje eu vejo que a realidade de uma sala de aula é bem diferente de quando tu tá numa graduação, que tá tudo muito ao teu alcance (DE4).

Então, foi muito fraco em questão de conteúdo e para preparo com condições que a gente acaba encontrando no dia a dia, pelo que eu achei, com a realidade que se tem nas escolas (DE5).

Assim, nas disciplinas específicas que a gente fazia para a sala de aula, como a preparação para o estágio que a gente fazia, até era tentado levar a gente para a sala de aula até na montagem das aulas que a gente fazia. Mas, assim, não chegou nem perto do que era na realidade (DE7).

Não, eles não situavam nessa situação. Eles tratavam a disciplina como deveria lidar com os alunos. Mas eles não traziam essa experiência de como seria. Ou alguns estudos de caso, de repente, de escola. Isso não tinha (DE3).

Outras(os) docentes egressas(os) relatam que vivências extras, fora do curso, conseguiram ajudá-las(os) a encarar a realidade da profissão:

Eu estagiei como segunda professora do ensino fundamental, enquanto eu estava fazendo a graduação, isso me ajudou também a entender o âmbito de adaptar atividades pros alunos, e de pensar fora da caixa pra poder abranger todo mundo, pra poder entender até o aluno especial, e eu também dei aula enquanto eu ainda estava me formando. Isso é uma coisa também que ajuda bastante, porque daí a gente observa os professores, tem um laboratório (DE6).

E se eu não tivesse dado aula antes de ser realmente professora, eu acredito que eu ia entrar em parafuso completamente, porque a teoria é muito linda, mas a prática também é

linda, mas de um jeito diferente. Se eu não tivesse tido essa experiência, eu não sei se eu seria professora hoje (DE6).

Bom, eu vou dizer que quando eu fiz as disciplinas mais pedagógicas, eu consegui, com bastante esforço, começar a associar ali as linhas de pensamento dos pensadores com a prática que a gente estava vendo na realidade, porque eu já estava em sala de aula. (DE2)

Não, assim, realidade completa nunca tem, né? Porque a realidade da escola, quando você está em sala de aula e quando estamos lá dentro da faculdade, é totalmente, tem diferenças. Porque lá vai muito da teoria. Aqui a gente, se usar só a teoria, nós não conseguimos dar aula. Principalmente agora que nós estamos lidando com os adolescentes (DE8).

A formação inicial certamente não dá conta da complexidade da realidade da escola básica. Mas, segundo Gatti (2019), Pimenta e Lima (2018), Nóvoa (2019), a formação inicial precisa aproximar-se mais da profissão, já no início do curso, para que construa-se uma unidade teórico-prática e, desta forma, a formação e a realidade da profissão possam se entranharem, se complementarem, num ciclo de formação em que todos aprendem.

No caso do curso de licenciatura de Ciências Biológicas, as(os) entrevistadas(os) relatam que a universidade possui uma ótima estrutura de laboratórios e professoras(es) especializados em sala de aula, porém, sentem falta de aprenderem mais sobre serem professoras(es) da escola básica. Também pontuaram a falta de preparo para lidar com as condições estruturais da escola, de acesso e permanência na profissão, assim como o acesso para o processo seletivo, condição para entrar na profissão; e mesmo com a oferta do componente *Fundamentos e Metodologia da Educação Especial* sentem falta do preparo para trabalhar com alunos de educação especial, com ênfase na adaptação do currículo para este público e outras necessidades que a realidade lhes impõe.

Mas a parte dos alunos especiais não foi tanto quanto deveria ser. Porque muito da visão que eu tenho dos alunos especiais foi por conta do meu estágio. Eu, às vezes, falo para alguns professores que todo professor, independente da disciplina, teria que fazer um estágio não obrigatório com esses alunos para entender (DE6).

Porque na universidade a gente tem um aparato completamente diferente, tinha sala de ciências, tinha laboratórios, e isso a gente não tem nas escolas. Então, eu acho, assim, até hoje, né? Que não tinha um bom preparo para a gente estar lidando com certos conteúdos para ir trabalhando com os alunos, pela falta de material (DE5).

Então, a gente tinha que fazer umas aulas extremamente elaboradas e tinha que ser assim, porque elas diziam que é assim que atraia o aluno. Só que a gente não tinha noção de que não tem como fazer isso no dia a dia (DE7).

[...] quando eu saí da graduação que eu fui descobrir que era processo seletivo, o que era ACT, eu não tinha noção, então eu acho que isso a própria graduação deveria preparar o aluno [...] (DE5).

A formação necessita estar conectada com a realidade cotidiana das escolas, para melhor preparar a(o) futura(o) professora ou professor.

Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula. (Gatti, 2014, p. 40)

Encontrar a(o) aluna(o) onde ela(e) se situa exige dos cursos de formação movimentos complexos, ativos, de constante atualização do que é a escola, visto que crianças e adolescentes experimentam diariamente doses enormes de informações superficiais, aligeiradas e amortizam sua capacidade de pensar, de refletir e agir no mundo. A escola talvez seja um lugar privilegiado em que o ser humano possa desacelerar, lugar em que possamos ensinar e aprender juntos com nossas crianças, adolescentes e jovens a pensar. A formação inicial precisa formar docentes que aprendam a ensinar a pensar.

Para concluir a categoria 1 - *Lugar dos Componentes Pedagógicos e do Estágio*, observemos a subcategoria 1.3 - *Componentes Curriculares e Estágio*. Aqui buscamos a percepção das professoras e professores egressas(os) em relação aos componentes do grupo pedagógico; se presencial ou em EaD, as aulas ocorriam durante o período do curso ou aos sábados por exemplo, se eram articuladas com os demais grupos de formação geral e específicos; se ofereceram suporte para a realização do estágio, bem como saber se a carga horária destes grupos foi suficiente para realizar o estágio. O estágio que aqui nos referimos é o Estágio Curricular Supervisionado - ECS, o estágio obrigatório, que no curso em análise acontece na 6^a, 7^a e 8^a fase do curso (três fases finais).

Ao serem perguntados sobre como aconteciam as aulas dos componentes pedagógicos, as(os) docentes egressas(os) relataram:

Todas as disciplinas que eu cursei foram no período vespertino, todas. [cursou a graduação no período da tarde]. Todas eram presenciais (DE4).

Era na mesma grade. Geralmente, nós tínhamos ali uma disciplina que era mais ligada à própria licenciatura. Pedagogia. Matérias, assim, voltadas para a educação. Todas presenciais [...] Todas à noite (DE5).

Durante o dia, à tarde eu estudava. Teve só a disciplina de metodologia científica da pesquisa, que eles fizeram um teste na minha turma e fizeram EaD. Mas o restante da faculdade foi tudo presencial. Teve algumas disciplinas que eu cursei à noite por estar puxando matéria. Então, elas não eram no turno da tarde (DE6).

Acho que foi todas presencial, não lembro se teve a distância (DE7).

DE8 relata que as aulas foram presenciais, no mesmo turno.

As(os) docentes egressas(os) que participaram da entrevista cursaram a graduação em diferentes turnos, alguns no período vespertino e outros no noturno. No entanto, todos afirmam que os componentes do grupo pedagógico foram presenciais e cursados no mesmo turno da graduação, o que consideramos positivo pelo fato de alguns cursos de licenciatura oferecerem um outro lugar na organização curricular para as componentes do grupo pedagógico, ofertando à distância e/ou aos sábados. Para Nóvoa (2017b, p. 7), “frequentemente, os cursos de licenciatura são lecionados nas piores instalações e em horários noturnos.” Também é comum não ser a primeira opção de curso das(os) licenciandas(os), que acabam experienciando um percurso formativo desvalorizado, aumentando o índice de evasão e desistência. Nóvoa (2017b) alerta sobre a importância de haver um ambiente fértil e fecundo para a formação de professoras e professores, caso contrário, e infelizmente é o que mostra a realidade, em sua maioria, nosso país não avançará na construção de uma educação de qualidade, transformadora, progressista e crítica, conforme Freire (2011, 2019b, 2019c).

Outra questão abordada refere-se à existência de articulações dos componentes entre os diferentes núcleos de formação, conforme o PPC: núcleo pedagógico, de formação específica e geral. Veja a percepção das(os) docentes egressas(os) sobre este tema:

Algumas [disciplina] tinham. A didática, por exemplo, sempre ela [a professora] pedia pra gente fazer toda a aula, praticamente ela pedia pra gente fazer planos de aula, pegar algum conteúdo da parte de ciências ou biologia, e a gente fazer o plano de aula como se a gente fosse aplicar em sala de aula (DE4).

Não tinha muita ligação, assim. Eu lembro que muitos alunos, não era só eu, mas quando era matéria voltada para a área da licenciatura, nós não gostávamos muito, porque era uma aula muito, assim... Como é que eu posso dizer? [...] Era sempre a mesma coisa (DE5).

Na percepção de DE7 os componentes pedagógicos não interligavam-se com as específicas: *Não, não tinha esse vínculo. Cada um no seu quadrado, como diz.* Como forma de sugestão, DE8 expõe um exemplo de como a formação poderia melhorar a articulação entre os componentes específicos e os pedagógicos: *Ah, por exemplo, a teoria fala, por exemplo, sobre a, nós vamos trabalhar sobre as máquinas simples, como tu abordas isso com o aluno. Vou trabalhar lá sobre a energia, as energias, como tu abordas isso com o aluno e trazer esses detalhes que facilitariam.* A sugestão que DE8 faz, que durante as aulas dos componentes específicos, os conteúdos possam ser apresentados em paralelo a forma de ensiná-los para os adolescentes e jovens, traz à tona um outro dado preocupante em relação à formação inicial em licenciatura, que tem a ver com a formação das(os) próprias(os) docentes do curso superior, que na maioria das vezes, nunca atuaram como professora ou professor de educação básica, e/ou que tem exclusivamente a sua formação em bacharel e/ou *Stricto Sensu*. Observe o que apresenta o estudo de Souza (2016, p. 77) “Vale salientar, que a falta de uma formação pedagógica e experiência profissional na Educação Básica ao iniciar a docência na IES pode ser um diferencial nas concepções dos Docentes Formadores referente à formação de professores.” Este diferencial é representado de forma negativa, no sentido de que é possível formar uma professora ou professor da escola básica sem nunca ter sido uma professora ou um professor da escola básica ou conhecido a realidade das escolas básicas públicas? Em que condições? Fica a pergunta.

Gatti (2014, 2019) e Nóvoa (2017a, 2017b) defendem que a formação de professoras e professores precisa estar organizada numa estrutura com identidade própria. Nóvoa cita como exemplo o projeto que está sendo desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; trata-se de um complexo de formação de professoras(es), “[...] que tem como objetivo promover uma política integrada de formação de professores, dando centralidade e visibilidade a este campo de atuação dentro da UFRJ” (Nóvoa, 2017b, p. 4). Ainda sobre a importância da articulação entre os componentes do curso de licenciatura, Gatti (2014, p. 38) acrescenta, “[...] sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor.” A autora em seus estudos observa que esta articulação desejada está longe de acontecer, o que se comprova nas suas pesquisas e na presente pesquisa.

Os componentes pedagógicos, conforme visto no PPC do curso, são ofertados na matriz curricular desde o início da formação, como forma de sustentar os estágios I, II, e III, realizados nos últimos semestres do curso. Perguntamos às egressas e egressos se os

componentes pedagógicos oferecem suporte para conseguirem desenvolver o estágio? Segundo seus relatos:

Didática trouxe bastante suporte, porque quando tu chega lá no estágio, tu vê que tu precisa fazer os planos de aula, pra ver que tu vai adaptar com a realidade daquela escola, porque tem um período de observação, né? Tu consegue observar os materiais que tem, a realidade e tudo mais (DE4).

Não [não ofereceu suporte], mas foi depois que eu saí do estágio, que daí eu peguei a turma e não estava no estágio, que eu comecei a me adequar e a buscar conhecimento fora da graduação [...] No meu estágio eu não me sentia preparada, até quando eu comecei a dar aula, eu ainda não me sentia preparada. Portanto, que eu comecei em 2019, dei aula, eu parei em 2020, porque eu não me sentia... Voltei a trabalhar no hospital, não me sentia totalmente preparada para estar assumindo uma turma, tinha algumas situações que eu não conseguia ainda lidar, e aí eu busquei novamente estudar, fui tentando me aprimorar e hoje que eu me sinto mais segura (DE5).

Ah, com certeza! Elas auxiliam. Porque no primeiro momento, principalmente quem nunca teve contato em sala de aula, o estágio vai te auxiliar (DE8).

Eu acho que a didática deu uma base muito interessante (DE6).

Referindo-se aos componentes pedagógicos como suporte para o estágio, DE7 menciona: *Então, foi mais ou menos assim que foi o estágio. O que a gente fez nas aulas foi levado também.* DE7 conta que as atividades do estágio eram preparadas e apresentadas nas aulas de alguns componentes pedagógicos para as(os) colegas da turma e depois foram usadas nos estágios da escola básica.

Neste tema analisado, dois pontos merecem destaques: a) a fragmentação curricular presente na concepção que primeiro a(o) estudante tem a base teórica para depois fazer a prática, reforçando a dicotomia teoria x prática. Embora, segundo Gatti (2019), é notório um movimento nos últimos anos de superar as dicotomias teoria e prática, bacharelado e licenciatura, ensino e pesquisa, ainda precisamos avançar muito. b) Nas aulas dos componentes pedagógicos, especialmente as de didática e metodologias, a carga horária fica destinada à produção de jogos didáticos e demais materiais para serem aplicados durante o estágio, caracterizando o estágio como um componente exclusivamente prático. Segundo Pimenta e Lima (2018, p. 30), “a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre o que necessariamente implica a criação de outras técnicas”. Mais importante do que

reproduzir técnicas é a compreensão das condições sociais, culturais, econômicas, políticas, ética e estética da escola em que se vai realizar o estágio.

Vale também destacar que das(os) entrevistadas(os), duas ou dois docentes egressas(os) declararam terem participado do Pibid (DE4 e DE8), o que segundo elas(es) este fato foi extremamente positivo para a atuação no estágio.

Em relação aos componentes dos núcleos pedagógico, específico e do núcleo geral, indagamos as(os) docentes egressas(os) se consideravam suficiente a carga horária destes componentes para o desempenho do estágio?

DE4 relata que seria importante uma maior carga horária dos componentes pedagógicos e justifica,

Seria muito melhor se tivesse mais pedagógicas na área da licenciatura do que algumas específicas, sabe? Ou diminuir a carga horária e aumentar as pedagógicas, porque é muito importante, assim. Se tu não tem uma metodologia ou uma didática, tu fica perdido, assim, na sala de aula... . E tem que ter muito conhecimento e muito jogo de cintura pra lidar com vários conteúdos (DE4).

Não, sempre ajuda, sempre auxilia, mas eu acredito que se houvesse a disponibilidade de aulas a mais, relacionadas a mais, a trabalhar com a convivência dos alunos também, ajudaria e contribuiria muito mais. Porque não só a teoria que quem vai estar no primeiro momento em sala de aula precisa. Ela [estagiária(o)] precisa saber lidar com tudo que está ocorrendo ali no momento (DE8).

Poderia ser mais. Alguns mais, outros menos. Se fosse mais, só se fossem umas aulas melhores, melhor dadas [...] Porque a gente não gostava desse método de algumas componentes pedagógicas, era muito, era chato, era uma coisa desgastante, a gente não tinha tempo para ficar fazendo [jogos, maquetes, etc...] Então, se fosse uma coisa mais para a nossa realidade, eu acho que poderia ser mais tempo (DE7).

De algumas coisas, não. Teve disciplinas que eu passei por elas, mas eu não aprendi o que eu deveria ter aprendido. Não sei se foi pela didática do professor, se foi pelo jeito que foi remanejada a disciplina (DE6).

DE6 relata que em relação aos componentes específicos alguns deixaram a desejar para a atuação em sala de aula: *E aí era até uma vergonha de chegar em sala de aula e falar sobre menstruação e não entender o ciclo da menstruação, porque na faculdade não foi passado como deveria ser passado passo a passo.*

DE5 acredita que talvez não haveria necessidade de aumentar a carga horária, mas a forma como são trabalhadas, torná-las mais dinâmicas, principalmente os componentes do núcleo pedagógico. DE5 relata as faltas que sentiu ao entrar na profissão:

[...] que no fim a gente sai e depois e aí a gente vai começar, vamos dizer assim, começa a ver quantas dúvidas que tu acabou a própria graduação, eu não tirei essas dúvidas, quando eu saí da graduação que eu fui descobrir o que era processo seletivo, o que era ACT, eu não tinha noção, então eu acho que isso a própria graduação deveria preparar o aluno quanto a esses quisitos assim, vamos dizer assim, porque é a própria prática, talvez aumentando e mudando alguma disciplina ou mudando a própria metodologia também, questão ali das leis, eu aprendi muito pouco sobre LDB e depois daí eu saí e fui ver sobre ECA [Estaturo da Criança e do Adolescente], enfim, várias outras que a gente acaba tendo que estudar depois que a gente sai da graduação (DE5).

DE5 ainda pontua sobre a carga horária de introdução à química e à física que são trabalhadas pelas(os) professoras(es) de ciências do ensino fundamental final (6º ao 9º ano), e que, segundo DE5, ficaram insuficientes na formação:

Eu acho que deveria ter mais disciplinas voltadas, principalmente à questão de física e química, a base, pelo menos a base, a gente teve uma matéria, que eu lembro aqui, química aplicada ao ensino de ciências, com dois créditos, é muito pouco, e física também aplicada ao ensino de ciências, então, eu acho que essas disciplinas deveriam ter uma carga horária maior (DE5).

O curso de licenciatura onde as(os) docentes egressas(os) cursaram Ciências Biológicas apresenta na sua matriz curricular 61,3% de componentes específicos, 10,3% do núcleo geral e 28,4% de componentes pedagógicos. Segundo Gatti,

Verifica-se uma redução da carga horária dedicada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, e a fundamentos e metodologias e sua substituição por um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos, tais como: atividades culturais, estudos independentes, atividades complementares etc. Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos das licenciaturas, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, em seus diferentes níveis, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (Gatti, 2014, p. 39-40).

Nas questões abordadas, pelas respostas das(os) docentes deste estudo, alguns pontos podem ser problematizados, como o aumento da carga horária pedagógica, com o objetivo de compreender como será a convivência com adolescentes e jovens em sala de aula;

trazer para a formação elementos que ajudem as(os) licenciandas(os) a ingressarem na carreira profissional, como por exemplo a necessidade de participar de um processo seletivo, que exigem conteúdos que muitas vezes não estão presentes na formação. Na fala de DE7: *Se fosse mais, só se fossem umas aulas melhores, melhor dadas [...] Porque a gente não gostava desse método de algumas componentes pedagógicas, era muito, era chato, era uma coisa desgastante [...]*, sugere que os componentes curriculares sejam trabalhados de forma mais atrativa, mais lúdica e em conexão com a realidade da escola básica, especialmente as do núcleo pedagógico.

Nóvoa (2017b) alerta que não basta aumentar ou diminuir a carga horária das diferentes áreas que compõem o currículo da licenciaturas, é preciso um conjunto de ações e proposições de forma coletiva e comprometida com objetivos comuns que qualifiquem a formação. As ações de mudanças na formação docente precisam ganhar profundidade, à medida que se revelam as situações problemáticas, que exigem reflexões e ações que abranjam de maneira globalizada as fragilidades pontuadas.

Passamos a analisar os dados atribuídos à categoria 2 - *Valor dos Componentes Pedagógicos e do Estágio*, na subcategoria 2.1 - *Componentes Específicos e Componentes Pedagógicos*. A temática desta primeira subcategoria refere-se à importância que a(o) docente egressa(o) atribuiu aos componentes pedagógicos e aos componentes específicos durante a formação, e se esta percepção mudou, hoje atuando como professora ou professor da escola básica.

É, assim, não levava muito a sério algumas questões [sobre os componentes pedagógicos]. A gente vai mais pra parte que a gente quer aprender. Os específicos (DE8).

Muito provavelmente não [valorizava os componentes pedagógicos], porque a parte dos componentes pedagógicos para mim era algo que era mais do dia-a-dia, que eu iria aprender querendo ou não, com o dia-a-dia, com o professor ensinando ou sem o professor ensinando, eu só ia agregar algumas coisas à minha vivência, que eram importantes, mas eu tenho, infelizmente, a certeza de que eu não dava tanta importância quanto para os conteúdos de biologia em si, que seria para mim a bagagem mais importante para eu carregar. É claro que hoje eu sei a necessidade de entender vários tipos de metodologias diferentes, as disciplinas que eu mais dei foco foi metodologia do ensino de química e metodologia do ensino de física, porque eram coisas que eram de outras áreas que eu falei, não, isso aqui eu preciso (DE6).

Sim, eu falo por mim e pelas minhas colegas, nós não gostávamos muito das matérias de licenciatura, porque [...] era muito conteudista, e muitas vezes não era nós,

porque eu acho que a gente tem que aprender como a gente deve aprender, exemplo, como que tem que aprender a lei em si, então ficava na lei, lendo a lei para os alunos, e aquilo acabava ficando chato. Então, nem todo mundo gostava da leitura da lei crua e não explicar alguns termos, algumas coisas, na maioria das vezes, a gente gostava mais das disciplinas específicas mesmo, até porque é a área que a gente tem uma certa afinidade, mas eu acredito que mais pela metodologia que era utilizada na época que eu me formei (DE5).

Hoje como docente DE5 concorda que os componentes pedagógicos são importantes para a profissão. *Sim, se eu pudesse voltar, eu teria, assim, porque muitas vezes eu estava ali, mas estava ali só de corpo presente. Eu não entendia o quão importante certos assuntos, depois que eu terminasse a graduação, seriam para mim, então muitas vezes era talvez nem tanto o professor, mas era nós alunos que não sabíamos a importância dos assuntos que eram voltados à licenciatura. [...] e hoje eu penso assim, na matéria de licenciatura, talvez se eu tivesse me dedicado mais, eu me dedicava pouco, a minha nota era ali no limite. Não tinha tanta dedicação, não (DE5).*

DE7 declara que não gostava das aulas de alguns componentes pedagógicos, considerava a metodologia e a aula em si não atrativa. Relata que gostaria que as aulas fossem conectadas com a realidade que se vive na escola pública, a sensação que teve nas aulas era [...] *como se fosse tudo muito perfeito, tudo maravilhoso, tinha tudo na nossa mão para a gente fazer e tempo suficiente. Coisa que não é assim que funciona.* Hoje atuando na profissão, DE7 percebe que os componentes pedagógicos são muito importantes para o exercício da docência.

A dicotomia licenciatura e bacharel se materializa nas reflexões das(os) docentes egressas(os), que durante a formação eram mais seduzidos pelos componentes específicos, talvez almejando a carreira de biólogos, e hoje como professoras e professores nota-se um sentimento de pesar por na época enquanto licenciandas(os) não darem o devido valor aos componentes pedagógicos. A sugestão de Pimenta e Lima (2018) propõe a necessidade dos cursos de licenciatura se caracterizarem como tais, fortalecendo a identidade profissional da professora e do professor, desde o seu princípio, projetando o estágio como eixo principal de ligação entre os diferentes núcleos curriculares da formação, já no início do curso. “Em um curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar docentes a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (Pimenta e Lima, 2018, p. 35).

Chama a atenção a fala de DE6, de que com ou sem professor iria aprender os componentes pedagógicos da mesma maneira, ao chegar à prática. E quando hoje afirma que

poderia ter dado mais importância às pedagógicas, reduz seu conteúdo a “metodologias diferentes”. Mas como afirmam Pimenta e Lima(2018), não trata-se de *como fazer*, mas do *todo fazer*, de uma visão ampla e profunda da formação docente.

Que o licenciando tenha convicção de frequentar um curso de licenciatura, que o curso de licenciatura esteja convicto em formar professoras e professores capazes de serem induzidos à profissão com segurança, cientes da complexidade da realidade das escolas no tempo e espaço.

As falas das(os) entrevistadas(os) demonstram que o curso, assim como a maioria dos cursos de licenciatura do Brasil, segundo Gatti (2014, p. 40), segregam os componentes específicos dos componentes pedagógicos durante a formação “[...] dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar.”

A separação entre o grupo pedagógico e o específico que prevalece até os dias de hoje, mostra

“[...] a quase ausência de consideração nas políticas de formação de professores, e nas instituições de ensino superior e seus docentes, da importância da construção de uma visão articulada, filosófico-social-educacional como guia dos currículos de formação e das práticas dos que dinamizam esse currículo nas práticas formadoras [...]” (Gatti, 2019, p. 37).

A dissolução dos limites entre os núcleos específicos e pedagógicos demanda uma reestruturação das políticas públicas, uma nova reorganização dos currículos das instituições de educação superior e o preparo dos docentes formadores para sustentar este modelo de currículo articulado.

Entrando na subcategoria 2.2. *Relação Universidade - Licencianda(o) - Escola*, o modo como a formação e a profissão conduzem a licenciada ou o licenciado para a vida profissional, segundo Nóvoa (2017a, 2017b, 2019), é extremamente significativo. O companheirismo entre os dois locais, da formação e da profissão, transmite segurança e identificação com a profissão docente, num processo em que todos ensinam e aprendem (Freire, 2019c) em que se dilua a hierarquização, onde o princípio fundamental é a aproximação entre as(os) professoras(es) das instituições de formação e as(os) docentes da escola básica. Perguntamos às(os) docentes egressas(os) como foi o acompanhamento dos docentes responsáveis da universidade e dos docentes da escola básica durante os estágios. Veja:

Eu acho que cada um fazendo a sua parte no seu canto, tipo assim, as que estavam na [universidade], estavam ali se eu precisasse de suporte, a professora lá [da escola], talvez se eu pedisse para ajudar, ela também estava lá, mas no canto dela, mas eu fazendo o meu, assim, não teve essa junção (DE7).

Eles iam, supervisionavam, e depois eles batiam um papo ali com o professor da sala de aula, para ver o que o professor estava achando da nossa estadia lá. Apesar de ser um período curto, mas é bem intenso, porque às vezes tu vai duas, três vezes na semana para poder manter a carga horária do estágio. Eles sempre, depois, quando a gente voltava para a universidade, a gente sempre tinha um feedback dela (DE4).

Sim. Eu lembro que quando eu fiz o estágio, era um dia que na verdade o professor [da universidade] ia lá para estar orientando e também, como é que é? Avaliando. Nos avaliando e também no último dia a gente tinha que aplicar, não era bem um projeto, mas uma palestra de determinado assunto com os alunos. E também, a orientadora ia lá na escola para estar avaliando como a gente abordou o assunto e como foi a pesquisa que a gente fez também. Quanto a isso, eles passavam tudo que a gente precisava levar para a escola, documentação correta, com quem nós deveríamos conversar, corpo discente (DE5).

DE5 também falou do acompanhamento da universidade, *entre escola e universidade era tranquilo, com o professor também da escola que eu fui pelo menos, foram sempre muito abertos, não tive problema. Então, não tive problema quanto a isso. DE5 explica como foi a relação com a professora ou professor da escola: o professor ficava na sala comigo, ele não saía da sala [...] ele não se ausentou, ficava ali comigo. E a escola também, sempre quando eu tinha alguma dúvida ou precisava de algum material, também estava sempre muito aberta para estar me ajudando quanto a isso (DE5).*

DE8 relata que considerou esta relação tranquila, visto que durante seu estágio já atuava como docente. *Sim, não tenho o que reclamar disso, sim, me acolheram, tudo certo, os alunos também.*

DE6 conta que pelo fato de ter cursado outros componentes do curso em outro período, chegou ao final do último semestre, acumulou dois estágios.

Estágio I e Estágio III ao mesmo tempo. E aí, eu quase surtei, porque era muito conteúdo, era muita coisa, eu nunca tinha feito isso na minha vida. E nesse momento, eu me senti, não abandonada, mas eu me senti desesperada, porque era uma situação que eu nunca tinha encarado. Mas não abandono [sem apoio] [...]. Então, eram duas aulas que eu tinha com a mesma professora. E ela sempre ajudava, sempre dava o suporte, sempre dava a resposta, se estava bom, se não estava bom [...]. Não estava preparada para pegar tantas

turmas com conteúdos diferentes. E aí, foi ali que eu vi que eu precisava de mais. Mesmo com as experiências que eu já tinha tido, eu vi que ali eu precisava de muito mais. Muito mais (DE6).

Conforme o PPC do curso em análise, e segundo o relato das(os) docentes egressas(os), há uma relação de acompanhamento das(os) estagiárias(os) pelas(os) professoras(es) responsáveis do curso. Trata-se porém de uma relação superficial, marcada por um, no máximo, dois encontros entre os docentes da universidade e da escola, com um sentido de supervisionar ou avaliar. É o procedimento, segundo Gatti (2014, 2019), da maioria das IES.

Nos últimos anos, segundo Pimenta e Lima (2018), tem algumas IES que investiram num remodelamento da sua matriz curricular, lançando como proposta o estágio já no início da formação, como campo de conhecimento, com e como pesquisa. Guedin, Oliveira e Almeida (2018) defendem esta mesma proposta e na obra *Estágio com Pesquisa* trazem exemplos desta formação e de como organizar curricularmente este modelo formativo, como já visto neste trabalho.

As(os) pesquisadas(os) pontuam situações que merecem destaque nesta relação da tríade universidade - licencianda(o) - escola: depois da visita da(o) docente responsável pelo estágio, recebiam um feedback da aula presenciada; mesmo sendo uma relação linear, pontual, entre a universidade e a escola, cada qual cumpre a sua parte neste processo; experiências na profissão favorecem a execução dos estágios, assim como a presença da(o) docente da escola em sala de aula durante o estágio é fator positivo de trocas. Já como o caso de DE6, o acúmulo de estágios configura-se de forma negativa, tornando a experiência aligeirada e estressante.

Como síntese, podemos aferir através das entrevistas que hoje atuando nas escolas da educação básica, o valor atribuído ao núcleo pedagógico durante a formação merece ganhar mais destaque. A seguir vamos entrar especificamente nos Estágios Curriculares Supervisionado - ECS, sob as percepções das(os) docentes egressas(os).

5.2.2 As Vivências do Estágio Curricular Supervisionado - ECS

Este foi o momento da pesquisa em que precisamos acordar as lembranças das(os) nossas(os) entrevistadas(os) em relação às vivências durante o estágio na formação inicial. Abordaremos a partir de agora a categoria 3 - *Vivências do Estágio*.

Começamos com a subcategoria 3.1 - *A escolha e Acolhimento da Escola*, buscando na memória o motivo da escolha da escola em que fizeram os estágios e como foram acolhidos. Lembrando que pela organização curricular da universidade, são três estágios, nos três últimos semestres da formação. Observemos:

Então, eu escolhi para o primeiro e o segundo estágio a escola em que eu estudei até a oitava série, e depois no ensino médio eu escolhi a escola que eu estudei no ensino médio (DE4). A(o) egressa(o) registra também lembranças positivas sobre o acolhimento da escola: *eu estudei nelas, então já tinha alguns que foram meus professores, eram diretores, a maioria nas duas escolas na época. Então, assim, eu fui muito bem recebida, muito bem apoiada. Como eu já sabia tatear os locais, porque eram lugares para mim bem afetivos (DE4).*

DE8 escolheu através de uma lista de escolas parceiras que a própria universidade dispõe, escolheu a escola que coincidia com a disponibilidade de tempo que tinha e relata que a recepção nas escolas foi tranquila.

A escola que eu escolhi, que eu fiz no fundamental, foi porque eu já fazia o estágio não obrigatório lá. Então, eu já conhecia a turma, porque eu trabalhava como segunda professora. O outro estágio que eu fiz, eu fiz com professoras que eu conhecia, [...] Foram momentos diferentes, mas eram professoras que eu já conhecia, então eu fui aonde elas estavam, porque elas já faziam parte da minha realidade (DE6). Quanto ao acolhimento, DE6 observa que foi muito bem acolhida em todas as escola, pela direção, docentes e discentes.

A primeira que a gente escolheu, que foi o Médio, a gente escolheu próximo da universidade, que ficava melhor para todo mundo [o primeiro estágio foi em grupo]. E daí a segunda (ensino fundamental), eu fiz aqui perto de casa (DE7). Quanto ao acolhimento, DE7 ressalta que ocorreu de forma tranquila, só na escola do ensino médio é que demorou o atendimento, porque muitas(os) estagiárias(os) procuram aquela escola por ser próxima da universidade.

DE5 comenta como escolheu suas escolas para estagiar: *Eu não lembro porque eu escolhi essa escola, na verdade. Ah, eu acho que é porque era a escola que a minha colega ia trabalhar, e aí nós ficamos em turma separada, só que daí a gente conseguia ir e voltar junto. E a outra escola porque era mais próxima da minha residência.* Observa que foi tranquila a sua recepção na escola, e quando precisou de alguma documentação ou orientações, sempre foi atendida.

Percebe-se que é unânime a boa recepção que as(os) docentes recém-formadas(os) tiveram nas unidades escolares onde realizaram os estágios, que foram igualmente

acolhidas(os) pelos(os) docentes da escola. Quanto à escolha, a preferência é pela localização de fácil acesso, buscando as escolas básicas próximas às suas residências ou próximas da universidade. Relatam que tiveram parte do estágio realizado em grupos e também de forma individual.

As escolas muitas vezes não conseguem dar a devida atenção às(os) estagiárias(os), recebem-nas(os) com boa vontade, mas não há um planejamento maior que possa ajudar na formação, além de oferecer o espaço, a turma e talvez o acompanhamento da professora ou professor regente. A proposta de estágio que Pimenta e Lima (2018) e Guedin, Oliveira e Almeida (2018) trazem ultrapassa essa razoabilidade, há uma profunda relação entre escola e universidade.

Na subcategoria 3.2 - *Projeto e Tempo de Estágio* iremos abordar como foi elaborado o planejamento do estágio e se a carga horária foi suficiente para sentirem-se preparadas(os) para entrar na profissão.

DE4 relata que após o estágio de observação da turma e da realidade da escola, ao retornar para a universidade, foi feito um relatório das observações e a partir destes dados foi construído o plano de aula para atuação em forma de regência. *Então, foi bem importante, porque a gente teve esse momento de fazer o projeto tanto de observação quanto de atuação, porque a gente fez de acordo com a realidade de cada escola. Então, teve, sim, um projeto bem importante, tanto de observação quanto de atuação.* DE4 relata que o tempo de permanência nas escolas em cada estágio foi em torno de dois meses e meio a três meses.

Eu lembro que antes de iniciar, um tempinho antes, nós entrávamos em contato com o professor, e aí a gente via qual era o assunto que estava sendo trabalhado, e a gente trabalhava, dava continuidade no assunto do professor. Porque antes de a gente começar a dar aula mesmo, nós ficávamos, eu acho que 12 aulas observando o professor, nós ficávamos na sala com ele. Então, ali ele já passava tudo que nós teríamos que trabalhar com a turma, com a continuação do assunto. A única coisa que a supervisão [universidade] passava ali para a gente era o modelo ali do plano de aula, como nós tínhamos que montar (DE5).

Com relação ao tempo de estágio, DE5 acredita que poderia ser maior, principalmente na etapa das observações. *Porque, no fim, tu observa doze aulas, [...] e depois a gente lecionava em torno de 20 aulas. Era muito pouco doze aulas. Então, observar o professor e depois já estar dando aula. Ah, tu teve as disciplinas, os assuntos, mas a prática em si não. Então, eu acho que observando, estar na própria escola seria melhor (DE5).*

DE6 relata que durante os estágios desenvolveu os conteúdos sugeridos pelas(os) professoras(es) da escola. DE6 lembrou com detalhes dos conteúdos e atividades

desenvolvidas no seu estágio com diferentes turmas. *No estágio I era a parte de sexualidade, então a gente fez uma dinâmica, um jogo de mitos e verdades a respeito, de métodos contraceptivos, de DSTs [Doenças Sexualmente Transmissíveis], de algumas coisas assim, para poder fazer com os alunos e quebrar alguns paradigmas, fizemos alguns cartazes para mostrar os métodos contraceptivos, apresentamos quais são, falamos sobre doenças, apresentamos quais são também, e aí a gente fez uma dinâmica, não lembro quantas aulas que a gente usou para fazer isso com os alunos. Na parte do estágio 2, o primeiro ano, eles fizeram um experimento com uma batata, porque eles estavam aprendendo a parte de regulação da osmose, e aí aquela experiência da batata que chora, que você bota sal e ela chora, ou você bota açúcar e ela não chora, etc, etc, tem o segundo ano, era a parte das plantas, [...] as briófitas, as pteridófitas, angiospermas, tudo mais, aí foi apresentado para eles, e isso depois foi feito um terrário, um terrário fechadinho, só que alguns não deu certo, e aí a gente analisou, conversou, falou sobre o sistema fechado [...]* (DE6).

Sobre a organização curricular e o tempo para o estágio, DE6 apresenta uma sugestão que alia o conteúdo específico com a forma de ensino. *Eu acho que eles poderiam ir ensinando, talvez, até a cada disciplina que tem no curso, como planejar uma aula sobre aquele determinado assunto. Porque, às vezes, a gente aprende sobre briófitas na primeira parte, mas, às vezes, já não nos induz a preparar uma aula, e aí, lá no final, a gente tem que saber como que a gente vai fazer com aquele conteúdo que aprendeu no início.*

Para os estágios, DE7 desenvolveu planos de aula seguindo o conteúdo da escola, e acredita que o tempo de estágio deveria ser melhor aproveitado e acompanhado pelos(os) docentes da universidade e da escola.

DE8 expõe uma proposta interessante sobre realização e aproveitamento das formas de estágios: *Eu acho que o estágio deveria partir desde o primeiro momento, quando eu começo lá na faculdade. Mas estou falando também de acompanhamento. Por exemplo, assim, ah, hoje não vai ser na universidade. A gente está, por exemplo, todos os professores, por exemplo, cada um leva uma turma para uma escola. Acompanhar o dia a dia, a rotina. Realmente é o que tu queres? Porque muitos praticamente quase terminam a faculdade, ou vão para o estágio e depois sabem, depois, ah, não era o que eu queria.* Durante o estágio DE8 desenvolveu seu próprio projeto em acordo com a professora ou professor da escola.

As respostas das(os) docentes recém-formadas(os) variaram entre produzir seu próprio projeto, após a observação, e em continuar o programa de ensino da(o) professora ou professor regente da educação básica. Há indicações com relação à carga horária, que poderia ser maior, principalmente na observação, o que significa ter mais tempo para conhecer as

turmas, as(os) docentes da escola e a própria comunidade escolar. É a importante sugestão de DE8, que sugere já no início do curso experimentar e vivenciar o contato com a escola, como enfatizam as(os) autoras(es) Pimenta e Lima (2018), Guedin, Oliveira e Almeida (2018).

É importante lembrar também que o estágio com a finalidade de observar para reproduzir é um desafio que precisa ser superado. Nesta perspectiva, trata-se o estágio como apenas um observar modelos de aula e repetir algo semelhante ou igual no período de regência e posterior, na atuação profissional, o que pode gerar “o conformismo, a conservação de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legítimos da cultura institucional dominante” (Pimenta; Lima, 2018, p. 29). Evidenciamos aqui o tipo de profissional docente que defendemos, que seja crítico-reflexivo, humanista, democrático e progressista, alicerçada(o) na pedagogia freiriana.

Ressaltamos também a importante sugestão de DE6, que durante a graduação, ao estudarem os conteúdos específicos, paralelo a estes estudar como ensinar este conteúdo para os estudantes da educação básica, e traz à tona uma questão abordada por Gatti, com relação à formação das(os) docentes das IES de componentes específicos que, na maioria dos casos, são profissionais que nunca trabalharam em escolas, não cursaram licenciatura, não conhecem a realidade da sala de aula da escola, ou têm a sua formação totalmente acadêmica na pesquisa, e/ou têm experiências em campos de trabalhos específicos da atuação, como biólogo(a), por exemplo. Veja que neste caso, o ponto de vista defendido por Pimenta e Lima (2018) e Guedin, Oliveira e Almeida (2018) torna-se relevante pelo fato de que o estágio pode ser considerado um campo de pesquisa, desde o início da formação, unificando teoria e prática, desierarquizando a relação entre as IES, estagiárias(os) e escola, criando-se um fluxo constante de formação, onde todos ensinam e todos aprendem. Ao formar a professora ou o professor da escola básica, formam-se todos as(os) outras(os) envolvidas(os) no processo.

A próxima subcategoria 3.3 - *O Acompanhamento das(os) Docentes* captura das(os) entrevistadas(os) detalhes do acompanhamento pelas(os) docentes da universidade e as(os) docentes da escola nos seus estágios curriculares supervisionados - ECS, durante as diferentes etapas, como segue:

Nos três, a minha professora [da universidade] foi. Ela é bem rígida, quanto a isso. Ela não deixava escapar nada. Ia até o Rio Grande do Sul, se for preciso, atrás dos alunos. E ela sempre supervisionou. E, também, ela nunca deixava ir para a escola, novamente, sem passar pelo olhar dela. Se ela não gostasse daquilo, ela mandava refazer uma, duas, três, dez vezes, senão tu não ia para a escola. E ela me dizia, ó, eu vou olhar vocês. Mas se ela não tivesse feito isso, a gente nem teria aptidão para poder melhorar (DE4).

DE4 conta que nas escolas em que realizou seus estágios recebeu acompanhamento da(o) professora ou professor regente de forma produtiva e formativa, trocava muitas ideias com as(os) docentes e tirava suas dúvidas.

Quanto as(os) docentes da escola estar junto na sala de aula, DE5 declara: *Sim, nas duas escolas elas ficavam na sala junto comigo. Antes disso eu ficava um tempo só observando, aí depois que eu começava a trabalhar diretamente com os alunos.* Já as(os) docentes responsáveis pelo estágio da universidade, DE5 relata que foram acompanhar seu estágio duas vezes, ficaram pouco tempo e conversaram rapidamente com a professora ou professor da escola.

DE6 conta sobre o acompanhamento da(o) professora ou professor do curso de formação: *se eu não tivesse uma professora que pegasse no pé, que falasse, não, tá errado, vai fazer de novo, tá errado, vai fazer de novo, eu não teria aprendido a ser uma pessoa que faz as coisas com o melhor afinco que eu puder, da melhor maneira que eu pudesse, se eu não tivesse tido essa professora que age e dá aula com excelência, porque ela era completamente capacitada para fazer o que ela faz.*

A memória de DE6 não ajudou a lembrar se recebeu acompanhamento das(os) docentes do curso no local em que realizou o estágio do ensino médio, acredita que não, porque era uma escola muito distante da universidade. Já as professoras ou professores da escola básica fizeram o acompanhamento integral de seu estágio, oferecendo-lhe suporte.

DE7 comenta que a(o) professora ou professor supervisor(a) de estágio esteve uma vez na escola, no seu período de regência, mas a(o) mesma(o) não foi na sala e nem conversou com a(o) licencianda(o) em estágio. *A(o) [nome da professora ou professor do curso] apareceu um dia, mas não foi nem para falar comigo ali, para ajudar ali. Mas na outra [escola] que foi em grupo [o estágio], não apareceram. Mas enfim, o suporte era mais, tipo assim, elas estavam na [universidade], na sala de aula, então se a gente precisasse estariam ali (DE7).*

Sobre o acompanhamento da(o) professora ou professor regente da escola, DE7 relata que ficou sozinha(o) na sala, sem a presença docente. *E é ruim que daí os alunos também se confiam e, tipo assim, ah, ela tá fazendo estágio, não sabe nada, daí era aquela bagunça. Eu lembro que foi bastante bagunça, eu ficava mais chamando atenção, brigando e pedindo pra parar do que fazendo outra coisa.* DE7 acredita que o apoio tanto das(os) professoras(es) da universidade e das(os) docentes da escola fariam a experiência do seu estágio ser mais positiva.

DE8 conta que a professora ou professor do curso foi acompanhar uma vez o estágio, assistiu a aula por um período de uma aula (45 minutos) e que não fez nenhuma observação sobre o estágio. Já a professora ou professor da escola, não ficou na sala durante o período de regência e DE8 disse que se sentiu mais à vontade sem a presença da(o) docente, visto que já tinha experiência como docente.

Os relatos das(os) docentes recém-formadas(os) revelam que das(os) cinco entrevistadas(os) quatro declararam receber acompanhamento das(os) docentes supervisoras(es) de estágio do curso, com pelo menos uma visita destas nas escolas onde realizaram o estágio, como também orientações durante as aulas na universidade; DE4 e DE6 fazem declarações positivas lembrando o empenho das(os) docentes da formação que orientaram e supervisionaram seus estágios. As(os) docentes da escola também contribuíram de forma positiva ao acompanharem as(os) licenciandas(os) durante os estágios. No entanto, fica evidente que a relação entre as(os) docentes da formação e da profissão é rasa, rápida e sem vínculos de interação, há uma visível quebra de ligações entre a(o) estagiária(o) e a universidade e a(o) estagiária(o) e a escola, o que não é favorável para a formação da unidade teoria e prática, aumentando a distância entre a formação e a profissão. A experiência negativa de DE7 sublinha as fragilidades dos estágios, como acontece na maioria das IES do nosso país. Segundo Gatti (2014), este é um problema sério que temos que enfrentar se quisermos a melhoria na formação docente. Nóvoa defende muito bem que a(o) futura(o) professora ou professor deve ser formado pelas mãos de quem já está atuando na profissão, não pode ser abandonada(o) à própria sorte, ou ter uma rasa sensação de acompanhamento, de segurança.

Por este fato, a proposta do estágio de Pimenta e Lima (2018), Guedin, Oliveira e Almeida (2018) para a formação da professora e do professor pesquisador(a) implica na,

[...] formação de uma comunidade investigativa que, no coletivo, buscam investigar as problemáticas que mais atingem a escola e exigem uma alternativa que pode ser elaborada em conjunto com a universidade. Isto quer dizer que não há como vincular um processo de estágio a uma dinâmica de pesquisa se os docentes da universidade, os estagiários e os professores das escolas não se tornarem parceiros no processo desta prática, que implica olhares teóricos e epistemológicos, que os dois segmentos devem esforçar-se para compreender. Pensa-se que sem esta relação de parceria entre estagiário e docente universitário com o professor da escola o processo de estágio vinculado à pesquisa torna-se inviável. Portanto, é um processo coletivo por natureza, isto é, a sua natureza está na colaboração e não na competição (Guedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 40)

A formação docente precisa acontecer em parceria, em colaboração entre universidade e escola, e o estágio é a atividade instrumentalizadora deste processo de

passagem da(o) licencianda(o) para a profissão. A professora ou professor experiente sabe que para conduzir uma sala de aula com pré-adolescentes e adolescentes exige muita expertise, muitos conhecimentos que vão além das matrizes curriculares de qualquer curso de licenciatura. São os saberes da profissão produzidos pelo entrelaçamento da unidade teoria e prática, por isso a importância da formação docente caminhar lado a lado com a profissão, desde o início.

Para entender a relação que nossas(os) entrevistadas(os) tiveram com a turma e o sentimento de segurança ao se aproximar da profissão, elencamos a subcategoria 3.4 - *Relação com a Turma e Sentimento de Segurança*.

DE4 relata que teve mais dificuldade em trabalhar com a turma do ensino médio durante o estágio. *O sexto ao nono é mais fácil. Mais interessados. Se interessam mais pelos conteúdos, pela didática, pelos jogos que a gente levou. Tudo que a gente levava, a gente encantava. Então, assim, foram percepções totalmente diferentes, de um Fundamental II pro Ensino Médio, e foi muito mais fácil cativar os pequenos ali do Fundamental II do que os do Médio. Apesar de eu ter usado algumas didáticas bem legais no Ensino Médio, mas foi bem mais difícil.* Quanto a se sentir segura(o) durante o estágio ao se aproximar da profissão, DE4 afirma que o estágio ajudou a conhecer um pouco da profissão, mas relatou que alguns colegas desistiram do curso durante os estágios e justifica, *porque muita gente acha que a sala de aula tu consegue fazer várias coisas, mas não é assim. Na prática é bem diferente.*

DE5 relata que em alguns momentos sentiu-se insegura com a turma, principalmente quanto à atenção das(os) estudantes para que sua aula acontecesse, mas contou com o apoio da professora ou professor da escola como autoridade regente da turma, que permaneceu na sala em todos os momentos. *Então, eu tinha essa questão, será que vai me respeitar, vai me obedecer? Então, no início eu tinha muito esse bloqueio, mas era de mim. Mas como a professora estava em sala, eu acredito que também eram duas professoras ali, ela também me ajudava com essa questão da disciplina dos alunos e ela era uma professora também muito... Eles obedeciam muito a ela também.* Quanto à segurança ao se aproximar da profissão, DE5 comenta: *Durante o estágio, eu me sentia muito insegura. Ai, quando eu comecei a dar aula, no início, eu também tinha essa insegurança.*

As turmas de estágio que DE6 atuou foram bem receptivas, mantendo um bom relacionamento. DE6 conta que se identificou com a profissão docente durante o curso, se apaixonou pela educação e não tem dúvidas que ama o que faz. *Para ser professora, eu acredito que tinha que ser assim, por amor mesmo, senão não.*

DE7 expõe que com a turma de ensino médio que realizaram o estágio (estágio em grupo), as(os) estudantes da escola não interagiam, não participavam das atividades, mostraram-se desmotivadas(os). Já a experiência com o ensino fundamental foi mais difícil porque a indisciplina a impedia de apresentar a proposta da aula, e a professora ou professor regente da escola não permanecia na sala. Quanto à segurança ao se aproximar da profissão, DE7 responde: *Não, tanto é que eu, quando eu me formei, eu nem pensei em ir pra sala de aula.* DE7 teve outros trabalhos depois da formatura, e só depois de algum tempo foi pra sala de aula, por uma necessidade. Nas escolas por onde passou não teve boas experiências de acolhimento. Este ano, trabalhou em uma escola e pela primeira vez se sentiu acolhida(o), segura(o).

O relato de DE8 revela uma ótima relação com as(os) estudantes durante o estágio. Mesmo que DE8 já estivesse em sala de aula, a insegurança com relação à permanência na profissão ficou lhe atormentando por um tempo, mas hoje sabe que é esta a profissão que quer seguir e busca se estabilizar, efetivando-se.

O relacionamento com a turma é um fator importante para que possa-se criar um ambiente de ensino-aprendizagem. Quando a(o) estagiária(o) está na escola básica é fundamental o apoio direto das(os) professoras e professores da profissão e da formação. Pimenta e Lima (2018) sugerem que a proposta de estágio se dê no início do curso, como eixo central da formação, exatamente para que a(o) estagiária(o) caminhe de mãos dadas com os docentes experientes, da formação e da profissão, sentindo-se segura(o), porque sabe que está em processo formativo e conta com o apoio dos já formados.

Nóvoa (2017a) fala da segurança ao se aproximar da profissão, os profissionais experientes acolhem as(os) futuras(os) colegas, dando-lhes segurança e ensinando-lhes a sua profissão, firmando a identidade profissional.

O professor Nóvoa (2017a) exemplifica a corresponsabilidade na formação docente, usando o exemplo do curso de medicina em Harvard:

Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor. Na Faculdade de Medicina de Harvard, já anteriormente referida, há um gesto simbólico que diz muito sobre a filosofia e a organização do curso médico. Nos primeiros dias de aulas, quando chegam à universidade, os jovens estudantes de medicina são convidados a participar numa sessão durante a qual os médicos do hospital, a maioria também professores da Faculdade de Medicina, lhes vestem um jaleco. Os estudantes passam a vestir a pele da profissão, ao mesmo tempo que os seus futuros colegas lhes dizem: “a vossa formação também é da nossa responsabilidade” (Nóvoa, 2017a, p. 1123-1124).

A formação docente precisa ser compartilhada, firmadora da identidade docente, protegida e cercada da corresponsabilidade dos profissionais formadores, assim como do poder público, que tem o dever de criar políticas públicas que protejam e qualifiquem os processos formativos de um dos pilares mais importante da nação: a educação. As pesquisas em educação ratificam a fragmentação, apontam as fragilidades e os possíveis caminhos para qualificar a formação docente. Então, como sugere Gatti (2014, p. 50), seria desejável que pudéssemos transformar este conhecimento, resultado das pesquisas, “[...] em variadas modalidades de linguagem, da científico-acadêmica àquela dirigida a gestores educacionais ou à divulgação em mídias, com precisão e fidelidade conceitual.” Essa grande tarefa exige organização coletiva. Não é possível construir uma nação livre, autônoma e democrática sem ter um projeto de educação sistematizado como política pública.

Finalizando a categoria 3 - *Vivências do Estágio*, destacamos a última subcategoria 3.5 - *Avaliação do Estágio e Formação*. Destacamos aqui os pontos positivos e negativos do estágio e a avaliação da formação inicial segundo as(os) docentes egressas(os) entrevistadas(os).

DE4 caracterizou como aspecto positivo o fato de o estágio lhe ensinar a ser professora; e negativo o fato de que encontrou poucos recursos em relação aos materiais pedagógicos na escola. *Hoje eu vejo que foi extremamente importante, porque se não fosse aquele choque de realidade, de sair de uma universidade que tem tudo à disposição do acadêmico, pra uma realidade de uma escola pública, onde eu fiz os estágios, eu acho que eu não teria nem conseguido estar hoje onde eu estou, sabe? Eu teria desistido.* DE4 conta que iniciou a licenciatura com uma turma numerosa, em torno de 30 alunas(os) e no dia da formatura, graduaram-se três. Muitos desistiram, ou foram ficando irregulares, atrasando a formação. DE4 atribuiu a nota máxima em relação a sua formação, em especial ao estágio. Atua na profissão há menos de um ano.

O estágio permite conhecer como é o campo de atuação da(o) professora ou professor, relata DE5 como ponto positivo, mas sugere *que o professor que trabalha a disciplina [da universidade], talvez estar indo nos primeiros dias com o aluno, com o graduando ali junto, talvez seria um pouco melhor. Porque eu lembro que na época a maioria dos alunos ficavam um pouco perdidos. Eu me sentia perdida no início.* DE5 considera, avaliando de forma geral, a sua formação regular, pelas dificuldades que hoje encontra atuando na profissão. *Eu acho que teria que voltar mais para a prática. Como vai ser o dia-a-dia do professor, quais são os alunos que ele [o professor] vai lidar. A gente sabe que são diferentes alunos, mas pelo menos as metodologias que a gente vai estar utilizando com*

algumas deficiências, transtornos, eu acho que faltou trabalhar muito nisso também. DE5 atua na profissão docente há três anos.

A aproximação da profissão é considerado por DE6 um ponto positivo do estágio. Negativamente pontua que a forma de planejar as aulas ensinadas na graduação são diferentes dos planos de aula solicitados nas escolas básicas. *Mas eu acredito que falta isso, falta pegar planejamento de escola, tanto estadual quanto municipal, para se basear nisso. Porque senão a gente aprende uma coisa muito bonitinha que não vai ser feita na prática, que não vai ser desenvolvida dessa forma na prática.* DE6 considera ter passado por uma boa formação inicial, gosta muito do que faz e atua na profissão há três anos.

No relato de DE7, para o conhecimento da realidade da sala de aula, o estágio foi importante. Já a sensação de insegurança foi definitivamente o ponto mais negativo. DE7, referindo-se à sensação da vivência da regência, parte final do estágio: *Tipo assim, para eles [os alunos] foi bagunça total, né? E daí teve nervosismo, tá com a responsabilidade nas minhas mãos, tem que cuidar e tal. E na questão do médio, é porque eles estavam, parecia que não estavam gostando, não estavam nem aí para a gente estar ali, foi mais assim, enfim.* Com relação à avaliação do curso de graduação em geral, DE7 sente-se frustrada: *Para mim não foi, acabou não preparando para sala de aula, de forma nenhuma, eu acho que não preparou. Isso eu noto que não é só eu que penso assim, a gente até conversa nessa última escola, a gente brincou muito sobre isso na sala dos professores falando sobre. Eu acho que é meio que a visão de todos, assim, independente da disciplina. Não prepara nada para sala de aula, na verdade.*

A separação entre os componentes específicos e os pedagógicos, segundo DE7, é um ponto da formação que deveria ser revisto, pois dificultou muito a atuação hoje na profissão docente: *quando a gente tinha as específicas, era muito da biologia para ser voltado para ser biólogo mesmo, tipo assim, não era muito focado na educação, não era citado a educação. E daí, quando a gente ia para a parte das pedagógicas, [...] era muito específico ali na educação, esquecia até a parte da biologia, daí voltava muito para a educação, sabe? Então, não teve essa junção.* DE7 atua há cinco anos na profissão.

DE8 ressalta alguns pontos que poderiam melhorar a formação, do ponto de vista de quem hoje atua na profissão: *Porque muitas disciplinas [conteúdos] ali que você vai estar lecionando, tu não viu na universidade. E algumas que tu viu na universidade, que não precisou.* Essa é uma questão polêmica, porque não se ensina na universidade apenas o que vai ser usado na prática, pois trata-se de uma ciência, que é complexa, por isso é tão importante que a formação use de estratégias metodológicas para ensinar *como continuar*

estudando após o término do curso, porque como vimos, um curso de formação inicial não esgota os conhecimentos daquela área, aqui no caso de Ciências Biológicas. DE8 pontuou a necessidade de aproximação com a realidade da escola como importante na formação, principalmente para a identificação com a profissão. *Acompanhar o dia a dia, a rotina. Realmente é o que tu queres. Porque muitos praticamente quase terminam a faculdade, ou vão para o estágio e depois... ah, não era o que eu queria. Olha o que perdeu. O tempo que perdeu. Poderia estar em outra graduação. E por quê? Porque deixou para estar em sala de aula lá no último momento.* DE8 atua na profissão há quatro anos.

A maioria das respostas sobre os aspectos positivos estão voltadas para o fato de que o estágio proporciona um conhecimento inicial da profissão e de como é uma escola, mesmo que de forma superficial e aligeirada; as questões negativas se prendem ao fato de que essa aproximação com a realidade das escolas básicas poderia se dar mais cedo na formação, para conhecer o cotidiano da profissão, conectando-se com a prática, assim como pontua DE8; a presença das(os) professoras(es), tanto da universidade como as(os) docentes das escolas, pode contribuir muito com melhor desempenho no estágio e o que facilitaria a entrada na carreira profissional da(o) futura(o) docente; Percebe-se que a avaliação do curso de formação vai depender muito de cada entrevistada(o) conforme as situações vivenciadas, resolvidas ou não durante a formação. A reivindicação é unânime no sentido da qualificação da formação inicial da licenciatura em Ciências Biológicas, passar pelo máximo grau e tempo de aproximação com a realidade da atuação profissional.

A aproximação universidade e escola só traz benefícios à formação docente. À medida que estes laços vão se estreitando, forma-se um processo simbiótico, ganha a universidade, que vai se ajustando à realidade do ensino das escolas básicas, atualizando seu currículo formativo, e favorece as escolas, que irão se apropriando dos conteúdos científicos produzidos na universidade para o enfrentamento dos problemas reais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de dissertar um trabalho de pesquisa é imensamente significativa, ao mesmo tempo que árdua e satisfatória. A aprendizagem que obtive nestes dois anos de trabalho foi profunda e transformadora. Narro aqui meus sentimentos de satisfação pelo dever cumprido, como quem tem consciência que fez o seu melhor e que ainda tem muito a aprender. Pelo fato de acreditar na instituição, no curso e nas(os) docentes que cuidadosamente ministraram suas aulas, em especial a minha professora orientadora, a professora Dra. Janine Moreira, juntas(os) me ensinaram a pensar, a desenvolver o pensamento crítico, a conhecer o mundo. O que escrevo tem absoluta conexão com esta pesquisa, que tem por objetivo maior conhecer as percepções de docentes recém-formadas(os) sobre sua formação.

O cuidado com cada detalhe do curso de licenciatura reflete o tipo de sociedade, de educação e de professoras e professores que se quer formar. Esperamos ter deixado explícito neste trabalho a sociedade que queremos, baseada nos princípios freirianos, de justiça, democracia e liberdade. Seguindo os mesmos parâmetros, pensamos na educação como um dos pilares centrais para desenvolvermos o pensamento crítico de ser e estar no mundo. O tipo de formação docente que atenda a esta forma de conceber as relações sociais, políticas e culturais também precisa estar alicerçado pelos mesmos objetivos. Freire já dizia que ao tornar-se crítico aprendeu a ver o mundo. A criticidade é condição para ver, ser, estar e agir no mundo. Para a construção de uma sociedade crítica, precisamos de uma formação crítica, desde o seu início, que ensine a pensar.

Desta forma, esperamos que os dados apresentados nesta pesquisa contribuam de forma significativa para a educação, a formação de professoras(es) e a escola pública. Nos relatos das(os) participantes da pesquisa ficam explícitas as evidências da forte presença do perfil bacharelado nos cursos de licenciatura, bem como a dicotomia teoria e prática, o que, por sua vez, reflete no campo da profissão, que tende a reproduzir os conhecimentos e as questões problemáticas da realidade. Esperamos contribuir de forma significativa para repensar e reorganizar os cursos de licenciatura, que como vimos, ao longo da história são colocados em um lugar menor; precisamos demarcar e destacar o lugar de pertencimento e destaque das licenciaturas, as quais formam professoras e professores da educação básica.

Foi aprendendo a pensar que me tornei crítico e vice versa (Freire, 2019a), como podemos pensar em uma sociedade crítica, autônoma se não nos preparamos para tal? Uma nação preocupada com a defesa dos recursos naturais, por exemplo, incluindo a nossa própria

sobrevivência, precisa planejar a formação do seu povo em prol destes objetivos. Se as professoras e professores deste país são (as)os responsáveis pela formação escolar de todo e qualquer indivíduo, a formação destas(es) precisa adequar-se ao saber ensinar a pensar.

Em um país onde 95% das(os) professoras(es) são formados em instituições ou cursos sucateados, aligeirados, rasos (Gatti, 2014, 2019), significa a permissão para o descaso com a profissão docente, e principalmente um boicote da grande tarefa de ensinar a pensar. Por esta e outras razões é necessário a reestruturação das políticas públicas, dos cuidados com as matrizes curriculares, com os princípios filosóficos dos cursos de licenciatura, que precisam urgentemente qualificar e firmar a identidade docente.

Para as(os) jovens serem atraídas(os) pela profissão, uma das problemáticas levantadas nesta pesquisa, esta apoiada na necessidade de um esforço conjunto em prol dos valores atribuídos à educação. Esta força conjunta precisa vir das políticas públicas, das leis nacionais, estaduais e municipais, das universidades, que podem estabelecer parcerias com as escolas, para melhor formar as(os) futuras(os) docentes, das escolas, que podem compartilhar seus desafios e saberes da profissão.

É neste sentido que as propostas de Pimenta e Lima (2018), Guedin, Oliveira e Almeida (2018), atribuem ao estágio supervisionado um valor de destaque na formação. O estágio visto como uma das frentes para qualificar a formação de professoras(es), como conceito de atividade instrumental de conhecimento da *práxis* docente, do fazer docente, elevando a atividade desde o início do curso, como eixo central, como campo de conhecimento e sugerindo que se desenvolva metodologicamente com e como pesquisa. As(os) autoras(es) veem na pesquisa a melhor forma da professora ou professor desenvolverem a consciência crítica, alcançar a autonomia, a produção de conhecimento e a liberdade de ensinar a pensar.

Um dos pontos importantes que coadunam com a proposta acima descrita é a necessidade de mudanças na estrutura curricular dos PPCs dos cursos de licenciatura, o que na última DCN/2024 oferece avanços para tal efetivação. Nacionalmente temos alguns programas complementares como o PIBID, o PRP e um complexo de formação docente da UFRJ, conforme relatou o professor Nóvoa (2017b), servindo de experiências positivas que possam ajudar a estruturar este modo de qualificar a formação inicial docente; assim como Guedin, Oliveira e Almeida (2018) trazem experiências de outras universidades que já experienciam a formação docente com estágios desde o início do curso, como campo de conhecimento, eixo central e com pesquisa.

A mudança do PPC parte de um esforço coletivo de reorganizar efetivamente os cursos de licenciatura. É preciso pensar em demarcar um lugar estratégico para alavancar a formação docente, valorizar a identidade docente, sair da posição de submissão, ganhar destaque nas universidades condizente com tamanha relevância do papel da professora e do professor na sociedade.

Ao Projeto Pedagógico do Curso - PPC de licenciatura em Ciências Biológicas do qual fizemos a análise de alguns pontos pertinentes à pesquisa, muito respeitosamente sugerimos que seja observada a carga horária conforme a DCN vigente, que a formação crítica fundamentada nos conceitos freirianos, conforme descrito no próprio documento, fique mais explícita nos conteúdos apresentados nos componentes da matriz curricular; que a unidade teoria e prática se entrelacem, assim como os componentes dos núcleos pedagógicos, específicos e gerais, focados em formar docentes, e que principalmente o PPC defina-se como firmador da identidade docente, que forma professoras e professores para atuar na educação básica.

As entrevistas evidenciam de forma explícita a fragmentação curricular, infelizmente comum nos cursos de formação, o que por sua vez se reproduz na escola básica, é um ciclo que necessita ser quebrado. Os componentes curriculares ocupam cada qual o seu lugar no currículo com pouco ou quase nada de interação interdisciplinar. Desta forma, se desconstrói a unidade teoria e prática e valoriza-se a dicotomia bacharelado e licenciatura, com grave desvantagem aos componentes pedagógicos. Continuamos engrossando as pesquisas de Gatti (2014, 2019), nas quais a maioria dos cursos de licenciatura são bachareis disfarçados.

A atração das(os) jovens para a carreira docente vai depender da defesa e empoderamento da identidade docente, que passa pela formação, pelas condições de trabalho e pela valorização da profissão em todos os âmbitos. Se fossemos comparar o processo de formação docente ao ciclo de desenvolvimento humano, diríamos que estamos engatinhando, quase dando os primeiros passos se seguirmos pelos caminhos que as pesquisas vêm nos apontando. É preciso um trabalho intenso e coletivo para avançarmos.

Pimenta e Lima (2018), Nóvoa (2017a, 2017b, 2019), Guedin, Oliveira e Almeida (2018) defendem a formação docente com base no tripé universidade - licencianda(o) - escola. Segundo as(os) autoras(es), o salto qualitacional da formação passa pela organização e sincronização entre o lugar da formação e o da profissão, ambos constituindo-se, formando-se. Ao formar a(o) licenciada(o) formam-se todos os envolvidos no processo formativo. Esta rede

de formação valoriza, integra e aproxima a(o) futura(o) docente da realidade escolar, da atuação profissional de seus pares e das possibilidades de transformações.

O melhor caminho, a trilha mais democrática que envolve a aproximação universidade - licencianda(o) - escola é o estágio curricular supervisionado; este não visto com um protocolo a ser cumprido nas fases finais do curso, mas como um componente presente desde o início do curso, que vai cruzar e guiar toda a formação da licenciatura. Pimenta e Lima (2018), Guedin, Oliveira e Almeida (2018) destacam que o estágio, como uma atividade teórica, que produz conhecimento, pode ser realizado através da pesquisa. O estágio com pesquisa ensina a(o) licencianda(o) a pensar, a produzir e não reproduzir quando estiver atuando profissionalmente, o que leva à formação de um profissional crítico, problematizador dos contextos onde se insere, autônoma(o).

Nos relatos de estágios das(os) professoras(es) egressas(os) percebe-se que para a maioria os estágios contribuíram de forma positiva para a sua formação e atuação como docentes, principalmente para quem já tinha outras experiências na profissão, como estágios não obrigatórios. Mas a forma como acontece os estágios, assim como descrito no PPC, ainda pode ser melhor, especialmente no aumento da carga horária de algumas atividades feitas na escola; Maior integração da universidade e da escola para que contribuam de forma mais profunda e problematizadora na formação, o que possibilita aumentar a segurança das(os) recém-formadas(os) ao iniciar na profissão e a formação crítica-reflexiva, com autonomia de ver e pensar sobre o mundo.

Mas, uma pessoa relatou não ter percepções positivas da sua formação, bem como dos estágios vivenciados. Este é um fato que merece atenção e reflexão, não só do lugar da formação, mas de outros lugares, como as formas de organização das escolas nos âmbitos estaduais e municipais, como as políticas de incentivo à formação e a identidade docente. As(os) demais docentes traçam suas percepções de forma positiva, com alguns apontamentos de melhorias, como vimos na exposição de suas respostas.

Acreditamos que com a nova DCN/2024, que orienta a inserção do componente estágio obrigatório desde o início do curso, muitas questões poderão reorganizarem-se de forma positiva, em prol das licenciaturas, da profissão, da formação e da identidade docente. Também tem grande importância que os órgãos que fiscalizam a implementação das normas legais sejam atuantes, para garantir a efetivação das políticas públicas educacionais e que estas se tornem políticas de Estado e não fiquem à mercê de cada governo. Lembrando que as políticas públicas precisam ser amplamente discutidas coletivamente, e os responsáveis devem criar condições para tal.

Não é só a simples mudança nos documentos oficiais que irá garantir o atendimento das melhorias no âmbito das formações de professoras e professores, mas é preciso um querer muito maior dos sujeitos envolvidos neste processo, um querer crítico e reflexivo, que pode se instalar processualmente de forma coletiva.

Trazer outros atores da formação inicial para elucidar o complexo cenário da formação inicial docente sob a ótica do estágio supervisionado será o tema de pesquisa para outros trabalhos acadêmicos científicos, que pretendemos dar seguimento em outra oportunidade, visto que o tempo para a realização da pesquisa de mestrado se tornou um fator limitador para este estudo. Que somados estes dados abordados a outros, dos demais pesquisadores desta temática, possamos contribuir com relevância significativa para a reflexão-ação-reflexão das entidades responsáveis pela qualificação da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. V. V.; NOGUEIRA, R. M. de S.; BELUQUE, C. T. Para onde vai a prática e o estágio curricular supervisionado em gestão educacional nos cursos de licenciatura? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://abrir.link/QVXSj>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BEM, G. M. de; SILVA, C. N. M. da; REGES, M. A. G. Educação e formação docente: uma visão a partir de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 84–96, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-61983. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61983>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep. **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE - Histórico**. Brasília: Ministério da educação, 2018a. Disponível em: <https://abrir.link/IUwIw>. Acesso em 25 ago, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Superior para a Docência na Educação Básica**. Brasília: Ministério da educação, 2018b. Disponível em: <https://11nk.dev/JaRHr>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n.º: CNE/CES 1.301/2001. Brasília, DF: Ministério da Educação, 07 dez. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7/2002**. Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Portal.mec.gov.br, Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL, Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024 Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **CAPES, gov.br, Ministério da Educação**. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542#anchor>. Acesso em 07 ago. 2024.

BRASIL, Portaria gab nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. **CAPES, gov.br, Ministério da Educação**. Disponível em: <https://11nk.dev/hB3rZ>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL, CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: Ministério da educação, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 05 out. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação (PNE): história e conquistas da sociedade civil. You Tube, 2015. 13min39s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEAQbROE4QA&t=43s>. Acesso em 25 ago. 2024.

COSTA, E. A. da S.; CASTRO, M. C.; SILVA, J. P. G. da. Estágio supervisionado e formação: a influência do professor regente nos primeiros anos de vida profissional de egressos em pedagogia. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 77-89, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/593>. Acesso em: 17 fev. 2024.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Org. FREIRE, A.M.A. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019c.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. 5. ed. São Paulo: Paz e terra, 2019a.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 29. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019b.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Revista Movimento**. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32545/18680>. Acesso em: 08 out 2024.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 14 mai. 2022.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazó Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: Unesco, 2019. *E-book*.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018. *E-book*.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

13 abr. 2024.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: 1994. p. 67 - 79.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: 2009. p. 79 - 108.

GOMES, M. de O. Os estágios curriculares supervisionados em cursos de licenciatura: ensino, pesquisa e extensão. In: SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. (Org.). **Universidade e educação básica: ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 101-106. *E-book*.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. São Paulo Cortez 2022. *E-book* (127p.) (Questões da nossa época v. 14). ISBN 9786555552539.

LEONOR, M. T. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2024.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, G. S. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, 1999. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: liber livro, 2012.

LIRA-DA-SILVA, R. M.; PEIXOTO, C. A. dos S. CTS e a formação inicial de professores de Biologia: O que dizem os egressos? **Indagatio Didactica**, [S. l.], vol. 12, p. 207-221, 2020. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/21700/15925>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, p. e88222, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/#>. Acesso em: 09 mai. 2024.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/VmpN3GSctXLPB4kY3xF3TPB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 18 fev. 2024.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61 - 77.

MORAIS, J. de S.; BRAGANÇA, I. F. de S. A formação docente no estágio supervisionado: narrativas de egressos do curso de pedagogia. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 29, p. 139-152, abr./jun. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Professora/Downloads/markley,+Fluxo+21_reformulado+-+revisto%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Professora/Downloads/markley,+Fluxo+21_reformulado+-+revisto%20(1).pdf). Acesso em 18 fev. 2024.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. N.; REIS, R. F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dn8pztJSC3YYgLJCfQBqPSH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2024.

NASCIMENTO, P. do. **Dificuldades pedagógicas na formação inicial de professores de ciências e biologia durante o estágio supervisionado**. Dissertação (Mestre em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 94. 2017.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. 28. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999. p. 191.

NÓVOA, A.. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt#>. Acesso em: 09 mai. 2024.

NÓVOA, A. **Um novo modelo institucional para a formação de professores na universidade federal do Rio de Janeiro**. 2017b. Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/10/Um-novo-modelo-Institucional-para-a-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores-na-UFRJ.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

PENSAR A EDUCAÇÃO. Vicissitudes da Formação de Professores no Brasil | Dermeval Saviani - IX SEMINÁRIO ANUAL. You Tube, 2015. 2h33min04s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xAgMkzspMYE>. Acesso em: 27 mar. 2024.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. Editora ática. São Paulo: 1997.

POLINARSKI, C.A. **Formação inicial do professor: caracterização de um curso de licenciatura em ciências biológicas com base nas diretrizes curriculares nacionais**. Tese (Doutorado Educação) - Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 162. 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 1. ed. São Paulo: cortez, e-book, 2018.

RAMALHO, A. R. D.; FREITAS, I. F.; MENEZES, A. de A. Pedagogia crítica à luz da teoria crítica da sociedade. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v.13, n.3, p. 2650-2680, set./dez. 2021 – ISSN 1984-9605. Disponível em: <https://abrir.link/awrBl.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

SANTANA, A. da C. M.; CARDOSO, M. C.; SILVA, T. A. A. da. A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.4, p. 2003–2016, 2019. DOI: 10.21723/riace.v14iesp.4.12924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12924>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SANTOS, C. W dos.; MORORÓ, L. P. Desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8652339. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://abrir.link/BLkRf>. Acesso em 18 mar. 2024.

SCATENA, R. S. **Histórias formativas: o estágio supervisionado e a formação de professores**. Dissertação (Mestre em Ensino e Processos Formativos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto. p. 120. 2022.

SEMESP- Entrevista: António Nóvoa - O lugar da licenciatura. 2016. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/entrevistas/2016/10/18/entrevista-antonio-novoa-o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 06 out. 2024.

SILVA, M. V.; CAMPOS, M. V. M. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e202147002001, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/opbva>. Acesso em: 03 mai. 2024.

SILVA, S. A. da; EMMEL, R.; Reflexões da formação inicial de professores: o estágio supervisionado nos anos iniciais. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 6, n. 12, p. 181-192, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://abrir.link/XUxNH>. Acesso em: 18 fev.. 2024.

SILVA, U. D. da; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de. Relações e Habilidades Desenvolvidas no Estágio Supervisionado e sua Importância para Professores de Matemática em Início de Carreira. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 36, n. 72, p. 431-449, abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/twRvDnHJ8swLxQ7Q3tjXvCb/#>. Acesso em 17 fev. 2014.

SOUZA. A. C. N. de. **A identidade profissional docente do egresso do curso de licenciatura dupla em ciências: biologia e química/ISB/UFAM Coari-AM**. Dissertação

(Mestre em Química), Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, p. 138. 2016.

UFG oficial. Didática crítica no Brasil e escola pública: resistências ao tecnicismo neoliberal. You Tube, 2 abr. 2024. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=D1LQ6XjzddQ&t=2828s>. Acesso em 16 nov. 2024.

UNIVESP. História da Educação no Brasil - Aula 24 - A formação dos professores: o conhecimento cien. You Tube, 13 nov. 2014. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=j72-q8PcO64&t=4s>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2015. *E-book*

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1ª categoria: Lugar dos componentes curriculares e do estágio:

- a) Por que você escolheu cursar a graduação de licenciatura em Ciências Biológicas?
- b) Durante a formação inicial os conteúdos trabalhados nas aulas faziam conexão com a realidade, nas questões sociais, econômicas, políticas da comunidade em geral e da escola em específico?
- c) Como aconteciam as aulas dos componentes pedagógicos? Em que turno, se presencial ou a distância, se no mesmo turno do curso, e se eram articuladas com os componentes específicos?
- d) As aulas dos componentes curriculares pedagógicos ofereceram suporte teórico para o desenvolvimento do estágio?
- e) Para você, a carga horária das componentes de conhecimentos específicos e das componentes dos conhecimentos pedagógicos foram suficientes para o desenvolvimento do estágio?

2ª categoria: Valor dos componentes curriculares e do estágio:

- b) Qual a importância que você atribui aos componentes pedagógicos, em comparação com os componentes específicos de biologia durante o curso de formação inicial em licenciatura? Hoje, atuando na profissão docente, essa visão mudou?
- c) Durante os estágios supervisionados, você recebeu acompanhamento dos docentes responsáveis da universidade e dos docentes da escola básica onde realizou os estágios? Conte como foi esta relação entre a universidade, você e a escola, antes, durante e depois do estágio.

3ª categoria: Vivências dos estágios:

- a) Como foi a sua experiência nos estágios supervisionados, com relação:
 - à escolha da escola;
 - ao acolhimento da escola;
 - à construção do projeto de estágio;
 - ao acompanhamento da professora ou professor do curso e da escola;
 - à relação com a(s) turma(s) em que desenvolveu o estágio;
 - ao sentimento de segurança durante o estágio, ao se aproximar da profissão;
 - ao tempo de estágio;
 - aos pontos positivos e negativos da experiência;
- b) Hoje, atuando na profissão docente, como você avalia o desenvolvimento do seu estágio e da formação inicial de modo geral.

ANEXO 1



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título da Pesquisa: A formação inicial da professora e do professor de biologia: narrativas dos egressos recém formados sobre os estágios supervisionados

Objetivo: Compreender a percepção de professores de biologia, egressos recém formados, sobre sua formação inicial a partir dos estágios supervisionados

Período da coleta de dados: 01/08/2024 a 30/09/2024

Tempo estimado para cada coleta: de 30 a 40 minutos

Local da coleta: escolas em que os profissionais da educação lecionam.

Pesquisador/Orientador: Janine Moreira

Telefone: (48) 44449-9987

Pesquisador/Acadêmico: Janete Neinas

Telefone: (48) 99906-0207

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC

Como convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa acima intitulada e aceitando participar do estudo, declaro que:

Poderei desistir a qualquer momento, bastando informar minha decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terei despesas para com a mesma. No entanto, fui orientado(a) da garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo. Como prevê o item IV.3.g da Resolução CNS 466/2012, foi garantido a mim (participante de pesquisa) e ao meu acompanhante (quando necessário) o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte, alimentação e hospedagem (quando necessário) nos dias em que for necessária minha presença para consultas ou exames.

Foi expresso de modo claro e afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário a mim (participante da pesquisa), garantido pelo(a) pesquisador(a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Estou ciente da garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Item IV.3.h, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Os dados referentes a mim serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde - podendo eu solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Para tanto, fui esclarecido(a) também sobre os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

TCLE CEP/UNESC – versão 2018 | Página 1 de 3



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O procedimento a ser realizado será uma entrevista, a partir de um roteiro semi aberto, ao qual você poderá ter acesso. Será realizada na escola, em uma sala com a presença apenas sua e da pesquisadora. O tempo previsto para sua realização é de 30 a 40 minutos. A entrevista será gravada, com a sua autorização, depois será transcrita e devolvida a você para que possa corrigir o que desejar. Somente depois de sua devolução eu irei iniciar a análise-la.

RISCOS

Perda da confidencialidade dos dados e este risco será amenizado pela privacidade mantida, não sendo divulgado os dados pessoais do paciente.

BENEFÍCIOS

A pesquisa objetiva trazer benefícios para o aumento de conhecimento na área da formação de professores, especialmente na importância do estágio supervisionado e os componentes específicos da licenciatura.

Declaro ainda, que tive tempo adequado para poder refletir sobre minha participação na pesquisa, consultando, se necessário, meus familiares ou outras pessoas que possam me ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme a resolução CNS 466/2012 item IV.1.C.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas, foram devidamente esclarecidos, sendo que, para tanto, firmo ao final a presente declaração, em duas vias de igual teor e forma, ficando na posse de uma e outra sido entregue ao(à) pesquisador(a) responsável (o presente documento será obrigatoriamente assinado na última página e rubricado em todas as páginas pelo(a) pesquisador(a) responsável/pessoa por ele(a) delegada e pelo(a) participante/responsável legal).

Em caso de dúvidas, sugestões e/ou emergências relacionadas à pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Janine Moreira pelo telefone (48) 9 9994 4487 e/ou pelo e-mail jmo@unesc.net.

Em caso de denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UNESC (endereço no rodapé da página).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da Unesc pronuncia-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa realizados, envolvendo seres humanos. Para que a ética

TCLE CEP/UNESC – versão 2018 | Página 2 de 3



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

se faça presente, o CEP/UNESC revisa todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Cabe ao CEP/UNESC a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na Instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem também papel consultivo e educativo, de forma a fomentar a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

ASSINATURAS	
Voluntário(a)/Participante	Pesquisador(a) Responsável
<hr/> Assinatura	
Nome: _____ CPF: _____ - ____	<hr/> Assinatura Nome: Janine Moreira CPF: 860.519.389-15

Criciúma (SC), de _____ de 2024.

ANEXO 2



RESOLUÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNESC, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/ Ministério da Saúde analisou o projeto abaixo:

Parecer n.: 6.918.699

CAAE: 80821824.6.0000.0119

Pesquisador(a) Responsável: Janine Moreira

Pesquisador(a): JANETE NEINAS

Título: A FORMAÇÃO INICIAL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: NARRATIVAS DOS EGRESSOS RECÉM FORMADOS SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Este projeto foi aprovado em seus aspectos éticos e metodológicos, de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais. Todas e qualquer alteração do Projeto deverá ser comunicada ao CEP. Os membros do CEP não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

Criciúma, 27 de Junho 2024.


Marco Antônio da Silva
Coordenador do CEP

Av. Universitária, 1.105 – Bairro Universitário – CEP: 88.806-000 – Criciúma / SC
Bloco Administrativo – Sala 31 | Fone (48) 3431 2606 | cetica@unesc.net | ww.unesc.net/cep
Horário de funcionamento do CEP: de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h às 17h.



Av. Universitária, 1.105 – Bairro Universitário – CEP: 88.806-000 – Criciúma / SC
Bloco Administrativo – Sala 31 | Fone (48) 3431 2606 | cetica@unesc.net | www.unesc.net/cep
Horário de funcionamento do CEP: de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h às 17h.