



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**JULIANA BRANDÃO DE SOUZA**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:**  
contribuições à construção da identidade docente

**ILHÉUS – BAHIA**  
**2021**

**JULIANA BRANDÃO DE SOUZA**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:**  
contribuições à construção da identidade docente

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Estadual de Santa Cruz.

**Área de concentração:** Formação de professores.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Borges Dias

**ILHÉUS – BAHIA**

**2021**

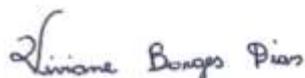
JULIANA BRANDÃO DE SOUZA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:  
CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa  
de Pós-Graduação em Educação em Ciências –  
PPGEC, em cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação em Ciências.

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA**

**EM 09/04/2021**



---

*Profa. Dra. Viviane Borges Dias*

Orientadora/Presidente da banca – PPGECM/UESC



---

*Prof. Dr. Maxwell Roger da Purificação Siqueira*

Examinador – PPGECM/UESC



---

*Profa. Dra. Lucimère Rodrigues de Souza*

Examinadora – UEFS

Ilhéus, Bahia, 09 de abril de 2021.

S729

Souza, Juliana Brandão de.

Formação inicial de professores de Ciências e Biologia: contribuições à construção da identidade docente / Juliana Brandão de Souza. – Ilhéus, BA: UESC, 2021.

124 f. : il.; anexos.

Orientadora: Viviane Borges Dias.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências.

Inclui referências e apêndices.

1. Ciência – Estudo e ensino. 2. Professores de ciências – Formação. 3. Identidade (Psicologia). I. Título.

CDD 507

## RESUMO

A construção da Identidade Docente (ID) durante o curso de formação inicial, exige saberes constituídos pela relação entre os conhecimentos das instituições formadoras e os saberes desenvolvidos no contexto do cotidiano escolar, proporcionado pela prática docente. Assim, este estudo tem como objetivo geral compreender em que medida, as atividades previstas no Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) e os Programas de Iniciação à Docência (PID) têm contribuído para a produção de significados relacionados à construção da ID dos licenciandos. A pesquisa tem como base teórica publicações de alguns referenciais da área de formação docente, mais notadamente os textos de Garcia, Gatti, Nóvoa, Pimenta e Tardif. Ademais, toma por referência alguns documentos oficiais relacionados à formação docente. Quanto à abordagem metodológica, trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, sobre as contribuições do curso na formação da ID dos licenciandos, assim como, as características dos documentos que regulamentam sua configuração curricular. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental e o questionário. Para a análise documental foram considerados o Projeto Acadêmico Curricular do curso, bem como os fluxogramas e ementas de disciplinas. Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo. Os questionários foram aplicados a catorze estudantes do curso contendo questões objetivas e subjetivas, enviadas pelo Google Formulário. Conforme a metodologia de análise adotada, após a leitura atenta do material os dados foram organizados em cinco categorias de análise, a saber: 1) A escolha pela docência, 2) A relação entre a teoria e a prática, 3) A importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) 4) As contribuições dos programas de iniciação à docência, e 5) Perspectivas de atuação docente. Em relação aos resultados, identificamos, que a maioria dos licenciandos investigados é do sexo feminino, e que a socialização no ambiente escolar ainda durante a educação básica, proporcionou saberes importantes que influenciaram na escolha pela docência. Os pesquisados reconhecem uma estreita relação na articulação entre a teoria e a prática, porém ressaltam a ausência dessa relação em algumas disciplinas do curso. Quanto ao ECS e aos PID, os licenciandos confirmam sua importância ao adquirirem saberes específicos da prática, e que estes são fundamentais para a construção da ID, apesar de destacarem algumas limitações durante os processos. Por fim, todos os alunos pesquisados reconheceram possuir aptidões para exercer a docência a partir do desenvolvimento de suas ID durante o curso, todavia, alguns sinalizaram o desinteresse pela atuação na educação básica.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Formação inicial. Ciências Biológicas.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Sexo dos participantes.....	70
<b>Gráfico 2:</b> Alunos que participaram de algum PID.....	71
<b>Gráfico 3:</b> Incentivo profissional.....	74
<b>Gráfico 4:</b> Características atribuídas às disciplinas na relação teoria e prática.....	77
<b>Gráfico 5:</b> Características atribuídas às disciplinas na relação teoria e prática.....	77
<b>Gráfico 6:</b> Avaliação dos pesquisados acerca dos Módulos Interdisciplinares.....	81
<b>Gráfico 7:</b> Contribuições do ECS na construção da ID.....	85
<b>Gráfico 8:</b> Dificuldades encontradas pelos licenciandos no ECS I.....	85
<b>Gráfico 9:</b> Dificuldades encontradas no ECS III.....	87
<b>Gráfico 10:</b> Colaboração do Professor Supervisor segundo os Licenciandos.....	91
<b>Gráfico 11:</b> Programas de iniciação à docência que os licenciandos já participaram..	95
<b>Gráfico 12:</b> Pretensão em atuar na educação Básica.....	102

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Revistas selecionadas para análise dos artigos.....	42
<b>Quadro 2:</b> Síntese dos trabalhos selecionados sobre as Contribuições do PIBID para o licenciando na formação inicial.....	45
<b>Quadro 3:</b> Síntese dos trabalhos relacionados à formação da ID entre os participantes do PIBID.....	50
<b>Quadro 4:</b> Síntese dos trabalhos relacionados aos limites e contradições do PIBID....	53
<b>Quadro 5:</b> Carga horária e créditos das disciplinas do curso de LCB da UESC.....	64
<b>Quadro 6:</b> Disciplinas Obrigatórias de Formação Pedagógica.....	65
<b>Quadro 7:</b> As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS).....	67
<b>Quadro 8:</b> Módulo Interdisciplinar do I ao VIII.....	68
<b>Quadro 9:</b> Categorias e subcategorias temáticas identificadas na análise do questionário.....	72

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Principal razão da escolha por licenciatura (ENADE, 2005).....	12
<b>Tabela 2:</b> Periódicos analisados, quantidade de trabalhos e período de publicação dos artigos selecionados.....	44

## LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Acompanhamento de Pessoa de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

CP - Conselho Pleno

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

ID – Identidade Docente

LCB – Licenciatura em Ciências Biológicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PAC – Projeto Acadêmico Curricular

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCC – Prática como Componente Curricular

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PID – Programa de Iniciação à Docência

PROUNI - Programa Universidade para Todos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RP - Residência Pedagógica

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DIALOGANDO COM A HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>15</b>
1.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO FORMATIVO .....	15
1.2. O DESENVOLVIMENTO DE SABERES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE .....	21
1.3. A ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL.....	23
<b>2 O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL .....</b>	<b>28</b>
2.1. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL.....	28
2.2. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL.....	33
2.3. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA BREVE RETROSPECTIVA .....	35
<b>2.3.1. O PIBID e a formação inicial dos professores: o que dizem as pesquisas? ....</b>	<b>38</b>
2.3.1.1. Seleção dos trabalhos.....	39
2.3.1.2. Contribuições do PIBID para o licenciando na formação inicial .....	43
2.3.1.3. A formação da identidade docente entre os participantes do PIBID .....	47
2.3.1.4. Limites e contradições do PIBID .....	50
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>54</b>
3.1 CAMPO DE PESQUISA: O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESC .....	54
3.2 AS ETAPAS DA PESQUISA .....	55
3.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	56
<b>3.4.1. Análise Documental .....</b>	<b>56</b>
<b>3.4.2. Questionário .....</b>	<b>57</b>
<b>3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>58</b>
4.1. ANÁLISE DO FLUXOGRAMA, EMENTAS E PROJETO ACADÊMICOS CURRICULARES.....	60
<b>4.1.1. As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1.2. As disciplinas de Módulos Interdisciplinares .....</b>	<b>65</b>
4.2. O PERFIL DOS PESQUISADOS.....	66
4.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS .....	69
<b>4.3.1. A escolha pela docência .....</b>	<b>70</b>
4.3.1.1. A socialização no ambiente escolar .....	70
4.3.1.2. Afinidade e oportunidade .....	73
<b>4.3.2. A relação entre a teoria e a prática .....</b>	<b>73</b>
4.3.2.1. As disciplinas pedagógicas e específicas.....	74

4.3.2.2. A Prática como Componente Curricular .....	77
<b>4.3.3. A importância do Estágio Curricular Supervisionado .....</b>	<b>80</b>
4.3.3.1. O desenvolvimento dos licenciandos durante o estágio curricular supervisionado .....	81
4.3.3.2. A relação entre licenciando e Professor Supervisor no Estágio Curricular Supervisionado .....	87
<b>4.3.4. As contribuições dos programas de iniciação à docência .....</b>	<b>90</b>
4.3.4.1. A participação nos Programas de Iniciação à Docência .....	91
4.3.4.2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.....	93
4.3.4.3. O Programa Residência Pedagógica .....	94
4.3.5.1. Aptidão para o exercício docente .....	96
4.3.5.2. Atuação na Educação Básica .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
APÊNDICE A- TRABALHOS ANALISADOS PARA O LEVANTAMENTO.....	1144
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	117
APÊNDICE C- ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	118
<b>ANEXO .....</b>	<b>123</b>
ANEXO A - FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESC.....	124

## INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira, relacionadas com as inovações tecnológicas e interações sociais, têm favorecido a busca pelo conhecimento e atribuído novos sentidos à informação no contexto escolar (GATTI et.al, 2019). Em função das diversas demandas sociais, o professor necessita de um aprendizado constante e uma formação inicial que seja condizente com esse cenário de mudanças e que contribuam com saberes necessários para a construção da Identidade Docente (ID) e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional.

Diante da oportunidade de fundamentar os saberes docentes com as práticas profissionais exercidas, Tardif (2014) classifica o professor como ator, o qual deve desempenhar seu papel, não apenas na aplicação dos conhecimentos específicos ao conteúdo da disciplina, mas cercado de saberes didáticos e pedagógicos, frente às demandas e necessidades sociais da escola. Desse modo, os cursos de licenciatura devem ser constituídos por estrutura e desenvolvimento curricular, condizentes com a articulação das necessidades formativas para o exercício da docência na Educação Básica (GATTI et. al, 2019).

Entendemos que, ao considerar o licenciando como um sujeito capaz de construir saberes, a partir da articulação entre teoria e prática e reflexão sobre sua atuação diante dos anseios da sociedade contemporânea, o curso de formação inicial torna-se fundamental para a formação da identidade do futuro professor. Para Pimenta (2005), é durante o curso de licenciatura que os alunos constroem ou fortalecem sua identidade, à medida que tem a oportunidade de refletir e analisar criticamente as representações sociais construídas e praticadas no exercício da profissão.

Os conhecimentos que determinam a construção da ID são desenvolvidos ao longo do tempo, porém, constitui-se de forma significativa durante a formação inicial, refletindo na atuação do docente no contexto escolar (MARCELO, 2009). Diante disso, destacamos nosso interesse pelos temas formação de professores e ID. Contudo, apresento as principais razões que me motivaram a desenvolver uma pesquisa acerca da temática em foco.

Durante o meu curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB), na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), entre os anos de 2005 a 2008, tive a oportunidade de, no 5º semestre, ministrar aulas no programa *Universidade para*

*Todos*. Este Programa foi criado pelo governo do Estado da Bahia, a partir do Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004, com o intuito de fortalecer a política de acesso à educação superior, direcionada aos estudantes concluintes e egressos do ensino médio, da rede pública estadual (BAHIA, 2004).

Apesar da oportunidade de exercer a docência ainda durante a graduação, a partir do programa “Universidade para Todos”, a falta de orientação sobre as carências e os desafios da educação pública, a desarticulação com a teoria aprendida na Universidade, os problemas estruturais da educação pública, (escolas sucateadas e falta de materiais didáticos), e as dificuldades pedagógicas e didáticas, foram questões que despertaram em mim, a desmotivação pela docência durante a graduação.

Além disso, também percebia que entre os professores da instituição, havia uma prevalência de estímulo à participação em pesquisas relacionadas com as disciplinas específicas do curso. Logo, acredito que esse estímulo contribuiu para que grande parte dos licenciandos da minha turma, tivessem como discurso profissional, a atuação em pesquisas que não fossem relacionadas com a educação, além de expressarem a falta de desejo para atuar na educação básica.

Influenciada pelos fatores acima elencados, resolvi me dedicar voluntariamente à pesquisa em áreas específicas da Biologia. Atuei como voluntária em um projeto de Ecologia, mas por falta de identificação com a área, essa experiência durou apenas um semestre. Posteriormente, também atuei como estagiária voluntária no laboratório de Parasitologia, onde tive a oportunidade de participar de alguns projetos de extensão abertos à comunidade, auxiliando nas informações e tratamento de parasitoses. A partir do contato com a comunidade, proporcionado pela prática, tive a oportunidade de conhecer e despertar meu interesse pela atuação na área de saúde.

Pela dificuldade na construção da identidade profissional docente, e tomada por uma diversidade de informações, resolvi ingressar no curso de Fisioterapia. Na época, acreditava que a fisioterapia seria minha principal fonte de renda, concepção fortalecida pela desvalorização salarial do professor. No entanto, pela afinidade com os conteúdos do curso de Biologia, e na tentativa de manter uma segunda opção de renda, permaneci matriculada, realizando os dois cursos simultaneamente, até concluir o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no ano de 2008.

De acordo com pesquisa realizada por Gatti (2010), baseada nos dados do ENADE (2005), a licenciatura como segunda opção de renda também foi sinalizada por 23,9%

dos licenciandos que realizaram o exame, conforme apresentado na tabela 1:

**Tabela 1:** Principal razão da escolha por licenciatura (ENADE, 2005)

Razão da Escolha	Pedagogia		Outras Licenciaturas		Total	
	N	%	N	%	N	%
(a) Porque quero ser professor.	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(b) Para ter uma outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(c) Por influência da família.	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(d) Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(e) Eu não quero ser professor.	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
(f) É o único curso próximo da minha residência.	1.153	2,9	3.684	3,8	4.837	3,5
Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
Resp. inválidas	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: GATTI (2010, p. 1362)

Os dados apresentados pela autora corroboram com a experiência por mim vivenciada, entre os anos de 2005 a 2008. Após concluir a graduação, e priorizando as necessidades financeiras, tive a oportunidade de atuar como tutora presencial do curso de Biologia à distância da UESC. Próximo a esse período, fui aprovada em concursos públicos da rede municipal e estadual e comecei a atuar como professora da Educação Básica. Priorizando as oportunidades relacionadas ao entusiasmo inicial da carreira (renda fixa, responsabilidade profissional, sensação de pertencer ao corpo docente, entre outras.), suspendi a matrícula do curso de Fisioterapia, em 2010. Anos depois, retornei e concluí o curso, apenas com a intenção de obter outra graduação e não objetivando exercer a profissão de fisioterapeuta.

De acordo com Huberman (2000), tal entusiasmo é comum no início da atuação docente, e diz respeito às oportunidades e novidades até então não disponíveis, classificadas pelo autor como “aspecto da descoberta”, o que permite contribuir com a superação do “aspecto da sobrevivência”, o qual está relacionado com o confronto entre o que se espera da profissão e os desafios que compõem a realidade cotidiana da sala de aula.

Neste sentido, posso considerar os primeiros anos de atuação profissional como os mais difíceis e desafiadores da minha carreira, sobretudo pela incapacidade de me posicionar de forma crítica e reflexiva, frente às adversidades e necessidades do contexto escolar. No entanto, ao persistir na docência, desenvolvi, ao longo do

tempo, habilidades e saberes até então desconhecidos, os quais foram fundamentais para a constituição da minha ID durante a atuação profissional.

Atualmente, sou professora da rede estadual de educação da Bahia. Mesmo sabendo das necessidades e dos desafios que a carreira impõe, sinto-me privilegiada em ter a docência como profissão. Apesar de compreender que a formação inicial não atende todas as necessidades formativas do futuro professor, percebi que o distanciamento entre a Universidade e a Educação Básica, a falta de articulação entre a teoria e prática, e a realização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) apenas nos últimos semestres do curso, além de não contribuírem com a formação da ID, podem diminuir o interesse pela atuação profissional.

Diante disso, compreendemos a responsabilidade das instituições de ensino superior no desenvolvimento dos saberes necessários para a construção da ID durante a formação inicial. Em estudos realizados com discentes dos cursos de licenciatura de uma Universidade pública de São Paulo, Basqueira e Azzi (2014) identificaram a importância do ECS e das demais atividades práticas que proporcionam o contato do licenciando com o ambiente escolar. No entanto, os autores criticaram a escassez das oportunidades proporcionadas pelos cursos no exercício desta relação.

Além da oportunidade de se reconhecer como um profissional do ensino, Moraes, Guzzi e Sá (2019), em estudo realizado com discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, observaram que a participação em PID, ao proporcionar um maior contato com o ambiente escolar, também contribui com o desenvolvimento da motivação pela docência.

Assim sendo, durante minha formação inicial, ao relacionar essas informações com a estrutura curricular e as características das atividades práticas proporcionadas pelo curso, despertou em mim a necessidade de compreender de que forma o curso de LCB vêm contribuindo, atualmente, com a construção da ID dos futuros professores.

Reconhecendo a importância dos cursos de licenciatura na construção da ID, formulamos a seguinte questão de pesquisa: *quais as características das ações e atividades proporcionadas pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz para a construção da ID dos licenciandos?*

Tendo em vista o questionamento acima, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender, em que medida, as atividades previstas no Projeto Acadêmico

Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e os Programas de Iniciação à Docência têm contribuído para a produção de significados relacionados à construção da ID dos licenciandos. Para alcance do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar no curso pesquisado, ações e atividades que fomentem a construção da ID;
- Reconhecer, as contribuições das disciplinas de ECS e PCC, na construção da ID;
- Identificar os desafios e perspectivas, a partir da percepção dos licenciandos, para a construção da ID ao longo do curso.

Partimos da hipótese de que apenas o ECS não garante aos LCB o desenvolvimento da ID e que a prática profissional e o acesso ao ambiente escolar da educação básica durante a formação inicial, podem contribuir com a construção da ID ao longo do curso.

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Como sujeitos de pesquisa, elegemos os estudantes que estão na fase final do curso e que já tivessem cursado as disciplinas de ECS e Módulo Interdisciplinar. O total de sujeitos que atendeu aos critérios da pesquisa correspondeu a 20. No entanto, apenas 14 questionários foram devolvidos. Cabe esclarecer, que por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado<sup>1</sup> pelo Comitê de Ética da UESC.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No capítulo um, “A formação docente no Brasil: dialogando com a história e a construção da identidade docente”, discutimos questões históricas que marcaram o contexto dos cursos de formação inicial, assim como, a influência dessas modificações na construção da ID. O segundo capítulo, intitulado “O desenvolvimento da docência durante a formação inicial”, discorre sobre o ECS e os PID. O terceiro capítulo traz a descrição do método da pesquisa: abordagem, sujeitos, instrumentos de coleta de dados e etapas da pesquisa. No quarto capítulo, são apresentados os resultados parciais referentes à análise das matrizes curriculares do curso de LCB e dos questionários.

---

<sup>1</sup> Comitê de Ética em Pesquisa CAAE nº 31405420.3.0000.5526, estando em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 para a pesquisa com seres humanos.

## 1. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DIALOGANDO COM A HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Atualmente, a formação e atuação dos professores da educação básica constituem-se em um processo cada vez mais complexo, sobretudo se considerarmos o atual contexto de educação no Brasil. Esse contexto é influenciado por novas propostas educacionais, decorrentes das alterações políticas, das modificações do mercado de trabalho, da revolução midiática e diversidade das relações sociais. Como consequência, a identidade profissional docente vem se reconfigurando, se reorganizando e afetando, dessa forma, o processo de formação inicial dos professores. Nessa perspectiva, dialogaremos, neste capítulo, com alguns referenciais que destacam a importância dos cursos de licenciatura no desenvolvimento de saberes fundamentais para a construção da identidade do futuro professor.

### 1.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO FORMATIVO

Ao longo deste capítulo, buscaremos contextualizar a formação inicial de professores no Brasil, perante as mudanças e desafios que envolvem o contexto escolar ao longo do tempo.

O papel da educação e os diversos questionamentos acerca da qualidade do ensino oferecido pelas escolas, principalmente as da rede pública, são temas presentes na sociedade brasileira contemporânea. Segundo Garcia (1999), a complexidade da formação docente envolve aspecto subjetivo, relacionado ao desenvolvimento pessoal, e aspecto objetivo associado ao desenvolvimento social da docência.

Utilizaremos o termo “formação”, baseado no conceito de realização de atividades, assumindo nosso posicionamento na seguinte perspectiva:

[...] a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (GARCIA, 1999, p. 19, grifo do autor).

Durante a década de 70, as pesquisas relacionadas à formação docente, tinham ênfase no treinamento dos professores para o exercício de sua função social como educador e nas características dos cursos de formação em licenciatura (FELDENS, 1983). De acordo com o contexto histórico da época, os estudos eram centrados na dimensão técnica, desvinculados do contexto político e sociocultural do país, sendo a docência tratada como neutra, e o professor como um técnico da educação, especialista no conteúdo. Associada a este contexto, a formação nos cursos de licenciatura sofreu influências do modelo de formação, conhecido como modelo de racionalidade técnica. De acordo com Schön (2000, p.15), a “racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. No entanto, as consequências da formação baseada nessa racionalidade, podem comprometer a valorização do trabalho docente, tendo em vista que não promove a reflexão sobre a ação.

Nesse sentido, a racionalidade técnica não contribui com o desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos e lidar com as diversidades cada vez mais comuns em sala de aula, uma vez que isso exige do professor, ações que extrapolam a dimensão técnica-científica, relacionadas com a prática (SCHÖN, 2000). Para Pimenta (1997), a formação tecnicista limita o papel do professor ao domínio do conteúdo, sem que haja correspondência com a realidade da escola, restringindo a contribuição do ensino na formação do cidadão crítico e reflexivo, frente aos aspectos sociais em que vive.

Tomando como referência os problemas que surgem no cotidiano da prática profissional, Schön (2000) foi contundente ao criticar a desarticulação entre a teoria e prática e entre a escola e universidade, pressupondo uma formação baseada no desenvolvimento do docente, como um profissional prático-reflexivo. Assim, a aplicabilidade da racionalidade técnica já não cabia em um modelo de formação, cuja premissa se baseava em uma educação crítica-reflexiva, sendo necessário um novo modelo de formação inicial, denominado como modelo da racionalidade prática.

A crescente preocupação com a formação inicial e continuada dos professores desde o século XX contribuiu para que o tema fosse pauta de projetos e leis, que tinham como objetivo superar problemas históricos dos processos de formação de professores no Brasil, a fim de adequá-los às exigências dos contextos socioeconômico e político vigentes (ANDRE, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011). A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), por exemplo, propõe que a formação dos professores seja realizada em nível superior, e destacou a valorização do magistério, ao definir políticas de melhorias nas condições de trabalho, salário e formação docente, tornando-se um marco inicial na qualificação e investimento da profissão.

Após a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que exigia a certificação pela licenciatura, houve uma corrida frenética pela formação docente, especialmente pelos professores que não eram licenciados ou que não possuíam formação pedagógica, mas já atuavam na Educação Básica. Com isso, a oferta de cursos de formação inicial em instituições privadas acompanhou a enorme demanda, ofertando cursos ainda mais precários que nas universidades públicas (DIAS-DA-SILVA, 2005). Com isso, a qualidade da educação ficou ainda mais comprometida, assim como a valorização e qualificação profissional.

Em 2001, a partir da divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), emergiu um novo modelo formativo docente, instituído com base na racionalidade prática, em detrimento do modelo da racionalidade técnica. Estas reformas trouxeram à tona a legitimidade da formação docente, ao associar o princípio metodológico da ação-reflexão-ação. De acordo com as Diretrizes, “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2001, p. 29).

No entanto, Zeichner (2008) critica o termo ‘reflexão’, pois segundo ele, houve uma generalização do termo e da ideia do professor como um profissional reflexivo, tornando-se um *slogan* de reforma educacional. O autor também critica a limitação do termo à sala de aula, sem associação com o contexto social que a escola está inserida. Nesse sentido, a prática docente, durante a formação inicial, deve sinalizar que o professor além de transmitir o conteúdo, compreenda sua função social de ensinar. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2011) assinala que a racionalidade prática deve permitir ao professor adaptar-se à prática de forma autônoma e reflexiva, de acordo com o contexto educacional que atua.

Após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP nº 1/2002, acentuou-se a importância de efetivar a formação docente a partir de uma relação estreita entre a universidade e a

escola, assim como as orientações mais integradoras sobre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos (BRASIL, 2002a). Baseado nessa perspectiva, Tardif (2014) propõe a “epistemologia da prática”, destacando a necessidade do licenciando compreender os saberes proporcionados pelo contato com os contextos e os sujeitos envolvidos com a educação básica.

Desta forma, percebe-se a importância da reformulação curricular fundamentada em práticas de colaboração e participação coletiva, por meio de ações que permitam discussões em grupos e trocas de conhecimentos com profissionais experientes. Nóvoa (2003) menciona a relevância desse aspecto:

[...] é evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 3).

Em 2015, foram apresentadas as novas 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 (BRASIL, 2015). As Diretrizes contemplam um projeto de formação articulado entre as instituições de Ensino Superior e Educação Básica e destacam, entre outros aspectos: “[...] I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente [...]” (BRASIL, 2015, p. 5).

A Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), enfatiza a necessidade da prática docente entre os licenciandos, com base nos seguintes critérios:

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as

dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. (BRASIL, 2019, p,8).

Salientamos a importância dos conhecimentos proporcionados pelo ECS e pelos PID, que oportunizam a prática ainda durante a graduação, a fim de preparar os professores para que atuem em atividades que não se restrinjam, exclusivamente, a “ministrar aulas”. Para Garcia (1999), as experiências desenvolvidas durante a formação inicial, podem contribuir com a aquisição de saberes e competências necessárias para uma profissionalização de qualidade, contribuindo positivamente na educação como um todo.

A pesquisa de Moraes, Guzzi e Sá (2019) verificou por meio de narrativas autobiográficas, que o ECS proporcionou aos licenciandos diferentes impactos na formação e motivação pela docência. Para alguns estagiários, a oportunidade despertou a autonomia dos estudantes e o relacionamento entre os envolvidos no processo; para outros, destacou a desmotivação pelo curso e o desinteresse pela profissão. As autoras concluem que o resultado da pesquisa pode ter sido influenciado pelo tempo e pela maneira como o ECS foi desenvolvido. Destacam ainda, que o estágio pode ser uma experiência frustrante para aqueles que necessitam de maior apoio na formação inicial (MORAES; GUZZI; SÁ, 2019).

Para Ghedin (2015), o ECS deve ser compreendido como,

[...] princípio formativo a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional vinculada à produção do conhecimento com autonomia do professor (GHEDIN, 2015, p. 38-39).

Visando minimizar as necessidades educacionais relacionadas com a qualidade e quantidade de profissionais docentes e seus impactos na sociedade brasileira, foram criados diversos programas federais que, entre outros fatores, incentivam a docência na formação inicial. Entre eles, destacam-se: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Pró Licenciatura/ Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Residência Pedagógica, PIBID, entre outros. Além destes, o estado da Bahia também dispõe de PID, dentre os quais destacamos, Partiu Estágio e o Mais Futuro.

Melo e Carvalho (2017), ao pesquisarem sobre o PIBID, identificaram melhorias do desempenho acadêmico e estímulo profissional, a partir da relação entre teoria e prática, pelas experiências proporcionadas pelo Programa. É possível identificar a importância de qualificar e aproveitar os momentos proporcionados pelos PID, que possibilitem ampliar as oportunidades e conhecimentos durante a formação inicial. Para Pimenta (1999), os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, desenvolvidos durante a prática na formação inicial, viabilizam a constituição da ID, que se forma a partir:

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p.20).

Convém destacar, que além da superação dos desafios metodológicos, a Universidade deve assumir a responsabilidade de proporcionar uma formação inicial que visa atingir as demandas e valorização profissional, perante os anseios dos licenciandos, tais como: a ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento e o despreparo dos docentes das instituições de ensino (GATTI, 2014).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP Nº 1/2002), sobre a formação dos professores formadores, ficou a cargo da Instituição de Ensino Superior a responsabilidade pela formação e desenvolvimento de competências específicas da profissão, “incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação”. (BRASIL, 2002a, p.4). As Diretrizes posteriores (2015 e 2019) mantiveram essas determinações, sempre destacando a responsabilidade dos cursos de licenciatura em ofertar uma formação que possibilite a articulação com a prática.

Em relação ao atual cenário da educação, Gatti e colaboradores (2019) relatam a falta de otimismo, pois apesar das ações e programas que demandaram significativo investimento do poder público nas últimas décadas e dos esforços dos sujeitos envolvidos, verifica-se uma incoerência nos resultados de aprendizagem dos

estudantes, aumentando o sentimento de insatisfação. Nas palavras dos autores, “[...] é crescente e tem se agravado com a falta de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional.” (GATTI, et. al., 2019, p.178).

Para Nóvoa (2017), apesar da significativa quantidade de produções sobre a formação docente, o primeiro passo para a mudança na qualidade da formação é reconhecer a existência de um problema para além da falta de apoio, condições ou recursos financeiros. O autor reconhece a formação de professores como um problema político, e não apenas técnico ou institucional, destacando a necessidade de repensar com coragem e ousadia, o perfil das instituições e práticas formativas.

Embora saibamos qual o papel da Instituições de Ensino Superior em resposta aos desafios educacionais da formação inicial, verifica-se que “o contexto institucional em que atuam constitui mais um obstáculo do que um fomento à transformação das práticas formativas” (ANDRÉ, 2010; p. 140). No entanto, salientamos a importância da formação inicial, que visa a valorização do ECS e seja pautada em políticas públicas de incentivo à docência, que tenha como perspectiva formar profissionais críticos e reflexivos sobre as necessidades sociais que envolvem a escola, a partir do desenvolvimento de saberes necessários à construção da sua ID.

## 1.2. O DESENVOLVIMENTO DE SABERES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Diante da complexidade do cenário educacional, reiteramos a importância dos conhecimentos disponibilizados pelos cursos de licenciatura, na qualidade da formação e construção da ID. Segundo Teixeira (2004), os futuros docentes devem conseguir atuar em um ambiente de constante transformação social, cultural, político e tecnológico. Assim, entendemos a importância da ID, baseado na classificação destacada por Marcelo (2009), como:

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. **A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.** O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” (MARCELO, 2009, p. 4, grifo nosso).

Desta forma, acreditamos que a ID também deve ser definida como um estado de conflito, pois as determinações pessoais, sociais e históricas que a constituem, são alvo de constante crítica e reflexão, individuais e coletivas. Para Nóvoa (2009), a ID é construída na relação entre o conhecimento pessoal, profissional e na capacidade de captar novos conhecimentos que vão além das relações científicas e técnicas da atuação profissional. De acordo com Pimenta (2002, p. 76), a ID " [...] não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado".

Pretendemos destacar a construção da ID, partindo da importância do seu desenvolvimento durante a formação inicial. Pois, acreditamos que este ponto de partida nos ajudará a entender os questionamentos colocados nesta pesquisa, visto que, supomos que a formação inicial deve proporcionar aos licenciandos a oportunidade de desenvolver sua ID, a partir de uma estrutura curricular que contribua com o desenvolvimento de saberes e habilidades necessárias à formação profissional.

Baseado nesses pressupostos, é possível compreender a docência como um trabalho que requer saberes específicos (profissional, disciplinares, curriculares, da experiência, crítico-contextual, pedagógico, entre outros). Esses saberes são objeto de discussão entre diversos estudiosos da área, tais como, Saviani (1996), Shulman (1986), Pimenta (1999), Tardif (2014), Marcelo (2009), entre outros. No conjunto, os estudos desses autores reconhecem o professor como sujeito que produz e mobiliza saberes na sua prática, relacionados com os pensamentos, ações, conhecimento pessoal e social da profissão. Segundo Tardif (2014), os saberes citados devem ser adquiridos durante o curso de formação inicial e são necessários para que o docente entenda sua função e seja reconhecido como um profissional.

Os saberes característicos da formação inicial, segundo Pimenta (2012), relacionados com as experiências docentes, práticas pedagógicas e a história de vida, são condutores do modo de ser e estar na profissão, constituindo assim a identidade dos professores. Para a autora, o docente é considerado como um sujeito historicamente situado em espaços e tempos diversos, tendo em suas práticas, conhecimentos e valores condicionados ao convívio social.

A classificação da docência como uma “profissão de conhecimento” é defendida por Marcelo (2009). O autor destaca os tipos de conhecimento prático e ressalta o “conhecimento na prática”, o qual, segundo o autor, é baseado na ação,

decisão e questionamentos adquiridos a partir das experiências e aprendizados, desenvolvidos pela reflexão sobre a própria prática profissional.

De acordo com Pimenta (1999), a construção da ID ocorre pelas “experiências” sociais e profissionais, acumuladas enquanto estudante da educação básica e devem estar articulados durante a formação inicial com as experiências práticas, vivenciadas pelos licenciandos. Para a autora, “[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de *seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor*” (PIMENTA, 1999, p.20, grifo da autora).

No estudo realizado por Takahashi e Lorencini (2019), os autores identificaram que entre os licenciandos do curso de Ciências Biológicas, a socialização proporcionada pela prática, durante a formação inicial, favoreceu a construção da ID. Para os autores, apesar do contato com diversos professores ao longo da vida, é pela socialização no contexto profissional que o licenciando se reconhece como docente, ao perceber-se como membro do mesmo grupo social.

A socialização proporcionada pelo contato do licenciando com o ambiente escolar durante o ECS e a participação nos PID, são ações identificadas por Mellini e Ovigli (2020) como de suma importância para o desenvolvimento de saberes necessários à construção da ID, durante a formação inicial. Além disso, concluíram que a intenção em seguir ou não à carreira, ocorre nos primeiros anos de formação, reafirmando a importância de proporcionar a iniciação à docência e o contato com disciplinas relacionadas ao ensino, ao longo de todo o curso.

Portanto, não cabe conceber, na atualidade, uma formação docente que não considere as necessidades de refletir e problematizar sobre a atuação profissional, frente os diversos contextos sociais, culturais, estruturais, curriculares, que envolvem a escola. Por isso, realçamos a relevância da reconfiguração curricular dos cursos de licenciatura, que pouco contribuem com o desenvolvimento profissional durante a graduação. Ademais, destacamos o fortalecimento de políticas coletivas voltadas para a formação inicial, que assegurem o desenvolvimento de competências necessárias à profissionalização e construção da ID.

### 1.3. A ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL

Nesta subseção, buscaremos compreender a importância da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, perante as exigências do cenário atual da

educação e a construção de uma ID dos licenciandos. Sobre os currículos, Goodson (2007, p.2) acentua a necessidade de adequá-los às diretrizes que visam reformas educacionais, salientando que eles “precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança”.

Na perspectiva de compreender o currículo como parte fundamental da construção social proposta pela educação, ele deve estar constantemente em transformação e integrado com o espaço, o tempo e os sujeitos envolvidos, a partir de uma abordagem combinada entre o currículo prescrito, sua realização e negociação (GOODSON, 2007). Nesse sentido, acentuamos a necessidade da contextualização dos currículos dos cursos de formação de professores, com o desenvolvimento das habilidades fundamentais para a construção da ID.

De acordo com Gatti (2014), os currículos dos cursos de licenciatura do Brasil segregam os conhecimentos específicos dos conhecimentos pedagógicos, desarticulando as práticas das questões da escola, da didática e da aprendizagem dos alunos da educação básica. Para a autora, isto reflete a pouca preocupação das Instituições de Ensino Superior com a qualidade da educação básica, a partir da atuação docente, bem como os fundamentos e questões educacionais que tratam os currículos de forma superficial, além de projetos pedagógicos que não refletem a estrutura curricular ofertada.

Além disso, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) salientam que normalmente o contato dos estudantes com a escola é priorizado apenas nos anos finais do curso, durante o ECS, transmitindo para este período a responsabilidade de aplicar os conhecimentos técnicos e profissionais, adquiridos teoricamente ao longo do curso. Os autores sinalizam ainda, que é preciso uma reversão epistemológica desse modelo tradicional, já que a experiência docente deve acontecer de forma simultânea com a transmissão dos demais saberes, relacionados com a atuação docente.

A Prática como Componente Curricular (PCC), se estabeleceu inicialmente na Resolução CNE/CP 2/2002 e permanece na recente Resolução, CNE/CP 2/2019. A carga horária de 400 horas a ela destinada, também é considerada como proposta formativa, necessária para o exercício docente e deve ser constituída por momentos que privilegiam uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso, como observado a seguir:

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por

meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso (BRASIL, 2005, p. 3).

O currículo dos cursos de licenciatura, também não devem ter menos da quinta parte da carga horária total, em disciplinas que contemplem os aspectos pedagógicos da licenciatura, desde a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL,2002a). Com o objetivo de articular a teoria e prática ao longo de todo o curso, após a Resolução CNE/CP nº 2/2002 ficou instituído 2.800 horas de carga horária mínima, que podem ser organizadas pelos cursos da seguinte forma: 400 h de PCC, distribuídas ao longo do curso; 400h de ECS, a partir do início da segunda metade do curso; 1800h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural e 200 h para outras formas de atividades acadêmicas e científico-culturais (BRASIL, 2002b).

A partir da necessidade de contestar algumas questões sobre a formação de professores consolidadas no Brasil, sobretudo após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002b), é possível identificar a evidência na distinção entre o bacharelado e a licenciatura e a importância de estreitar a formação inicial ao campo de atuação profissional.

Ao evidenciar as exigências formativas propostas por estas diretrizes, Gatti (2010) destaca a importância do currículo para os cursos de formação inicial na superação da dualidade entre teoria e prática e na relação entre universidade e escola, ressaltando o distanciamento existente entre o contexto de formação e do trabalho docente. Além disso, para Gatti (2010) não há dúvidas que os desafios curriculares baseados na compreensão social, cultural e econômica da profissão, ainda se configuram como um desafio para as políticas públicas e instituições formadoras.

A Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL,2015), destaca que a formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura, garantindo a “articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas” (BRASIL, 2015, p.9). Neste contexto, o que verificamos foi a urgência na superação das dualidades entre a teoria e a prática e entre universidade e escola básica, a fim de que os cursos de formação de professores pudessem se adequar às exigências formativas da docência. Também reconhece as especificidades do trabalho docente, destacando que:

[...] conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à **integração e interdisciplinaridade curricular**, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior **para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho**; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;[...] (BRASIL, 2015, p.6, grifo nosso).

No entanto, para Gatti (2016) os currículos dos cursos de licenciatura não apresentaram inovações e avanços para que o licenciando consiga enfrentar o início da carreira, visto que as iniciativas inovadoras de incentivo à docência na formação inicial são limitadas a algumas instituições e ao corpo de formadores. A autora sinaliza ainda, a ausência de competências e habilidades para proporcionar a articulação entre teoria e prática, pouco contribuindo com a construção da ID durante a formação inicial.

No ano de 2019, foi publicada a CNE/CP n.02/2019, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em relação à organização curricular, destaca que todos os cursos em nível superior de licenciatura serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas. Devem considerar ainda, o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC Formação, instituída a partir da seguinte distribuição (BRASIL,2019):

I Grupo I: 800 (oitocentas) 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.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) 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.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p.6)

A carga horária de 800 horas do Grupo III é dividida entre o ECS e a PCC, que deve ter início no primeiro ano do curso de formação, a partir da integração das competências profissionais docentes (conhecimentos, prática e engajamento profissional), como organizadoras do currículo e dos conteúdos, segundo as

competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica).

Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), de acordo com a Resolução 02/2019 o ECS e as PCC são vistas como momentos para que o licenciando compreenda as informações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo as autoras, esse posicionamento caminha para uma desprofissionalização da docência, além de restringir ao conhecimento da BNCC, os objetivos da relação entre universidade e escola e o desenvolvimento de saberes necessários à formação da ID.

Além disso, a nova legislação também se mostra incoerente ao permitir a comparação com o modelo de formação 3 +1, baseada na racionalidade técnica (SAVIANI, 2009), ao propor a habilitação para exercer a docência, como uma complementação do curso de graduação, conforme é possível verificar no artigo abaixo:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. (BRASIL, 2019, p.10).

A superação do modelo de racionalidade técnica é considerada como uma conquista da formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2011). No entanto, parece que estamos sendo impulsionados a andar na contramão do avanço em relação à formação inicial, a partir da implementação de propostas que visam à aplicação de técnicas, restringindo a construção de saberes próprios da docência, ao limitar as possibilidades de contato com os diversos contextos que compõem a educação brasileira.

Segundo Gatti (2014), é preciso pensar na viabilização do processo de implementação de normas e decretos que visam aprimorar os currículos de licenciatura, para que sejam de fato eficientes. Assim, diante do exposto, salientamos a importância de um currículo que compreenda a docência como uma profissão de conhecimentos ilimitados, e que o desenvolvimento profissional seja fundamentado nos saberes necessários para a construção da sua ID.

## **2. O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL**

Objetivando identificar elementos práticos e teóricos relacionados com o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e com os Programas de Iniciação à Docência (PID), que contribuem com a construção da identidade docente (ID) durante os cursos de formação inicial de professores, apresentaremos a seguir, reflexões que buscam discutir a importância dos conhecimentos proporcionados pela prática docente, que são fundamentais para aprimorar e a consolidar os conhecimentos adquiridos no processo de tornar-se professor, durante a formação inicial.

Neste capítulo, serão feitas algumas considerações sobre o ECS, o Programa Institucional de Bolsa de incentivo à docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP), destacando suas contribuições na formação inicial de professores e na relação universidade-escola. Também destinaremos tópicos para a análise de trabalhos relacionados com esses temas. Sabemos que são diversas as ações/programas que estimulam a prática docente ainda durante a graduação, no entanto, usaremos como destaque desta pesquisa, apenas as ações e os programas supracitados, por identificarmos o destaque na oportunidade de atuação docente.

### **2.1. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL**

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) deve proporcionar ao licenciando, a ampliação dos conhecimentos adquiridos na universidade e a capacidade de desenvolver críticas e reflexões sobre os desafios da profissão. É um importante momento pedagógico para a formação docente, pois se configura como um dos principais espaços em que o licenciando se depara com o ambiente escolar, como professor em formação, não apenas como aluno.

No entanto, vale destacar que segundo a legislação vigente (BRASIL, 2019), as PCC também devem proporcionar o contato do licenciando com o ambiente escolar. Porém, de acordo com Brito (2011), sua efetividade vai depender da configuração curricular dos cursos de licenciatura, à medida em que as argumentações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) relacionadas aos espaços educacionais, sejam atendidas.

Para que ocorra o cumprimento dos objetivos profissionais da docência, os cursos de formação devem oferecer os subsídios teóricos e práticos que promovam a

reflexão da ação, articulando com as questões éticas, políticas e culturais da docência.

Desta forma:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73).

No ano de 2002, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, CNE/CP nº 1/2002, que efetivou 400 horas dedicadas ao ECS, que deve ter início a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002a).

O documento apresentou um novo modelo de formação docente, instituído a partir das necessidades de reformulações curriculares da época e a superação do modelo de formação “3+1”, o qual era destinado aos bacharéis, no final dos anos de 1930, para a obtenção do título de licenciatura. Os três primeiros anos de formação eram considerados como profissionalizantes, específicos das áreas do conhecimento (bacharelado), já o último ano, era destinado à formação pedagógica (licenciatura) dos estudantes que pretendiam atuar como docentes do “ensino secundário”, e tinha como foco, as disciplinas da área de educação, especialmente a didática (GATTI, 2010).

Neste modelo, o último ano era considerado apenas como um apêndice menos importante dos cursos de licenciatura, “encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (SAVIANI, 2009, p. 147). Além disso, os aspectos pedagógicos e didáticos por ele destacados, ao invés de constituírem o processo da formação docente, era incorporado como complemento dos conteúdos culturais-cognitivos, motivos que causaram muitas críticas e movimentos contrários a esse modelo (SAVIANI, 2009).

Entre as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura, houve a necessidade de regulamentar o ECS no Brasil. Essa regulamentação se deu a partir da Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que estabeleceu a obrigatoriedade no cumprimento da carga horária mínima de estágio, desenvolvida a partir da metade do curso, momento identificado como “aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL 2008, p.1).

De acordo com as características atribuídas ao estágio ao longo do tempo, ele pode ter definições distintas. Pimenta e Lima (2012), o definem das seguintes formas: *estágio como “imitação de modelos”*, no qual o estagiário imita o professor observado sem analisar o contexto escolar, *estágio como “instrumentalização técnica”*, onde o destaque é para o momento da prática, sem precisar dominar o conhecimento científico, apenas a técnica, e *“estágio como pesquisa”* definido pela oportunidade de praticar à docência e analisar seu contexto no ambiente escolar.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio como pesquisa é baseado na análise, como condição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional na formação da ID, embora seja a realidade em alguns grupos isolados, as autoras consideram como uma utopia que necessita ser conquistada na maioria dos cursos de formação docente. Logo, ao analisarmos o ECS, destacamos o foco para a possibilidade de sua articulação com a pesquisa, uma vez que entendemos que seus objetivos condizem com as concepções de formação que defendemos neste trabalho.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), defendem o estágio como espaço de pesquisa, ao destacarem a necessidade do professor de dominar os conhecimentos relacionados com a educação científica. Além disso, os autores consideram como um instrumento que possibilita a reflexão na ação e sobre a ação, a partir da articulação entre a teoria e a prática e a análise dos diversos contextos que envolvem o ambiente escolar. Logo, as diversas possibilidades de saberes desenvolvidos, permitem a construção de conhecimentos pessoais e profissionais, necessários para a construção da ID. No entanto, os autores destacam que, em muitos estágios ainda se propaga a prioridade das práticas em detrimento à teoria, e sua reprodução, sustentando a concepção técnica do ensino, ao afirmar que:

O modelo tradicional de ensino de Estágio tem se caracterizado fundamentalmente por uma cultura de cunho tecnicista, seguindo um modelo técnico e científico (com base nas ciências naturais), fundado quase que exclusivamente no nível da informação e tendo como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 167).

O modelo tradicional de formação, ainda vigente, tem se mostrado muito centrado na aquisição de saberes e em atividades previamente definidas como necessárias ao bom exercício profissional. Pimenta e Lima (2012, p. 153) esclarecem que “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é por meio dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a construção da identidade e

dos saberes do dia a dia”. Segundo Piconez (2012), é durante o ECS que o licenciando constrói sua consciência política e social e consegue associá-las com a atuação prática, relacionada com a profissão. Assim, faz-se necessário identificar as oportunidades proporcionadas pelo estágio para incentivar os licenciandos a refletir acerca dos desafios que envolvem a carreira.

Para isso, compreendemos que os cursos de formação de professores, devem possibilitar propostas inovadoras, que proporcionem o contato do licenciando com a escola, não apenas nos anos finais do curso através do ECS, mas que os conhecimentos profissionais advindos da teoria, sejam associados com a prática ao longo da graduação. No entanto, é preciso uma reversão epistemológica do modelo tradicional. A esse respeito, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) destacam:

O ensino que se dá pela prática, tão importante para o aprendizado da profissão no processo de seu contato com a realidade imediata dos problemas cotidianos que enfrenta o profissional, pela cultura das escolas e pelo contexto mundial em que nos encontramos, tem se mostrado instrumento insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço escolar. **O próprio contexto tem demonstrado que um profissional apenas tecnicamente competente não tem dado conta de pensar significativamente os problemas próprios da profissão do professor.** Por isso, é necessário pensar novos modelos que nos ajudem a ampliar as dimensões que compõem os aspectos da formação do professor. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 38, grifo nosso).

O ECS nos moldes tradicionalmente assumidos na formação universitária, pouco contribui para a análise da prática docente, pois na maioria das vezes é constituído por uma cultura escolar que ainda carrega muitos equívocos, tomando por base uma perspectiva tecnicista da educação. Uma formação que não tem proporcionado, via de regra, a capacidade de resistir ao estágio como “imitação de modelos”, e como “instrumentalização técnica” (PIMENTA, LIMA; 2012), faz com que o estagiário, ou recém-formado, não desenvolva os saberes necessários à formação da sua ID. Além disso, quando associado com a cultura e os hábitos assumidos pelos professores e pela gestão escolar, o modelo tradicional de ECS pode não contribuir com mudanças significativas na educação (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

O estudo realizado por Castro e Godschmidt (2016) investigou as ações desenvolvidas durante o estágio, com vinte licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria, identificando, entre outros fatores, as dificuldades enfrentadas pelos estagiários em relacionar a teoria com as práticas desenvolvidas durante o ECS. Destacaram também, a importância da Universidade

em reavaliar e refletir sobre a constituição do estágio e seu papel para a formação docente.

Para Gatti (2012), o estágio é considerado como uma importante etapa da formação inicial, pois oferece a oportunidade de relação entre conhecimento acadêmico e a prática docente, além de vivenciar experiências e situações próprias da educação básica. Desta forma, o estágio deve ser considerado como um espaço de construção de conhecimentos e saberes e não apenas uma exigência necessária para completar a carga horária do curso.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019, além de manter as 400 h destinadas para o ECS, complementa à suas atribuições, a realização em situação real de trabalho, na escola, destacando a:

[...] centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2019, p. 4).

Ao proporcionar ao licenciando a capacidade de enfrentar a realidade dicotômica entre universidade e escola, o ECS permite o conhecimento de uma realidade que, até então, só fazia parte do discurso acadêmico ou que ele só teve acesso enquanto estudante da educação básica, permitindo modificar seu olhar para a escola, na condição de futuro professor. Logo, é fundamental que os cursos de formação despertem nos licenciandos a valorização desse momento, fomentando práticas que vão além da reprodução de modelos predeterminados.

Desta forma, entendemos ser primordial que as instituições de ensino e os licenciandos consigam compreender a importância dessa etapa para a formação inicial, para que assim, os futuros docentes consigam reconhecer seu papel social de ensinar, ao serem capazes de refletir e se adaptar frente às diversidades do ambiente escolar. Zabalza (2014) afirma que o objetivo principal do ECS é propiciar vivências e práticas sobre o que é ensinado teoricamente em sala de aula. Estas experiências revelam os melhores conhecimentos sobre a formação profissional e auxiliam na construção da ID, que se intensifica durante o ECS e é moldada, ao longo do desenvolvimento profissional.

## 2.2. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL

O programa da Residência Pedagógica (RP) foi inspirado no modelo de residência médica e criado para a formação de professores. No cenário educacional brasileiro, a expressão “residência pedagógica”, também pode ser encontrada como “residência educacional”, “residência docente” e “imersão docente”, relacionada, tanto para a formação continuada quanto para a formação inicial (FARIAS; DINIZ-PEREIRA, 2019).

A primeira expressão utilizada foi a “residência educacional”, apresentada no texto do Projeto de Lei do Senado nº 227/2007, elaborado pelo senador Marco Maciel (BRASIL, 2007). Com o objetivo de atenuar os problemas associados com a educação básica no Brasil, entre eles a qualificação profissional, o projeto propôs aos professores recém-formados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a obrigatoriedade de estágio remunerado após a graduação, seguindo os moldes da residência médica, descrita como:

[...] intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência. (BRASIL, 2007, p.2).

O princípio norteador do projeto, foi a imersão do aluno residente no cotidiano da escola pública, como uma continuação assistida da formação docente. Pacca e Horii (2012), a partir do estudo de residência médica em Neurologia de uma universidade brasileira, analisaram as representações dos residentes, preceptores e assistentes médicos, caracterizando o que seria possível transferir para o processo pedagógico, numa formação continuada para professores de Física do Ensino Médio. Entre as vantagens identificadas na pesquisa, destacaram:

A acessibilidade dos residentes aos especialistas mais experientes; a conquista do olhar do paciente com confiança no profissional que o assiste; a aprendizagem a partir do exemplo de um profissional mais graduado, na ação com o paciente; a segurança do profissional em formação se construindo paulatinamente na prática até chegar a autonomia responsável; a postura que passa do apoio exclusivo na racionalidade técnica para outra mais humana e focalizada no paciente; uma concepção mais investigativa e menos definitiva das “verdades já estabelecidas; a aceitação de possíveis diferentes visões a serem consideradas e discutidas; além de algumas outras ainda a serem exploradas no conjunto de dados gerados com as entrevistas (PACCA; HORII, 2012, p. 746).

Os autores consideraram um bom caminho, usar a residência médica como exemplo para a formação docente, ao atribuírem resultados positivos relacionados

com a competência e confiabilidade na atuação profissional dos sujeitos analisados (PACCA; HORII, 2012). No entanto, não basta apenas comparar a educação com a medicina, ou qualquer outra área, é necessário que uma relação de confiança e suporte seja construída entre estudante, escola e universidade, para que, de fato, o desenvolvimento do programa se dê de maneira efetiva. Além disso, a docência tem especificidades que não podem ser copiadas ou transferidas de outras áreas.

A partir destes desafios, em 2012, foi apresentado no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 284/2012, propondo a substituição do termo “residência educacional” por “residência pedagógica”, alegando que a nomenclatura é mais adequada ao propósito do projeto. Além disso, foi retirada sua obrigatoriedade para a atuação docente na educação básica, assegurando o direito de exercer a profissão, mesmo sem ter participado do Programa (BRASIL, 2012).

O projeto visa garantir a manutenção da ideia original da “residência”, ao oferecer bolsas de estudos, com carga horária mínima de 800 horas aos docentes recém-formados, atuando na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, com possibilidade de utilizar o certificado de residência como título em processos seletivos da rede de ensino.

Em 2014, a comissão de educação do senado, decreta o acréscimo ao art. 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao instituir a RP para os professores habilitados para a docência na educação básica, garantindo bolsa de estudo com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração (BRASIL, 2014). No entanto, a falta de clareza na aplicação do projeto, foi apontada como ponto desfavorável à sua implementação.

Em 2018, foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa RP descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que buscou selecionar Instituições do Ensino Superior públicas e privadas sem fins lucrativos, em parceria com as redes públicas de educação básica, priorizando a formação inicial, a fim de estimular a articulação entre teoria e prática docente nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2018). Com base nos seguintes objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p.1).

O Programa disponibiliza a concessão de bolsas fracionadas no período máximo de 18 meses, para todos os participantes, os quais podem ser caracterizados como: “residente”, estudantes de licenciatura cursando a partir do 5º período, ou na metade do curso, “coordenador Institucional”, docente da universidade responsável pela aplicação do projeto, “docente orientador”, representante da universidade que orienta o residente, e o “preceptor”, docente da educação básica que acompanha os residentes na escola (BRASIL, 2018).

Juntos, os atores envolvidos devem buscar cumprir os requisitos do Programa, os quais consistem na imersão do licenciando no ambiente escolar de forma planejada e assistida, propiciando condições para que eles possam ter capacidade de refletir sobre a própria atuação como profissional docente e relacionar a teoria com a prática. Além disso, devem relatar as experiências proporcionadas pelo Programa, pois ao compartilhá-las contribuem com inovações e ideias relacionadas a ações curriculares da Instituição de Ensino Superior, como por exemplo, o Estágio Supervisionado. (BRASIL, 2018).

O PRP desenvolvido atualmente nos cursos de licenciatura do Brasil, edital /2018, tem menos de dois anos de atuação (BRASIL, 2018). Nesse sentido, acreditamos que por esse motivo, não foi possível identificarmos estudos que avaliem sua aplicação e os resultados alcançados. No entanto, concordamos ser inegável a relevância de projetos que priorizam a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, por permitir vivenciar experiências concretas do cotidiano escolar, fundamentais para a construção da ID durante a formação inicial.

### 2.3. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA BREVE RETROSPECTIVA

A diretoria de Educação Básica, em meados de 2007, atribuiu à CAPES, por meio da Lei 11.502 de 2007, a função de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como finalidade induzir e fomentar a

formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, mediante convênio com instituições de ensino superior públicas ou privadas em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2007).

O lançamento do primeiro edital do PIBID ocorreu em 2007 por meio de ações articuladas da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e foi direcionado para as instituições federais e universidades ou centros de educação tecnológica. No entanto, as atividades só tiveram início no ano de 2009. Na busca para adequar a formação docente com o contexto da época, a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituiu o decreto presidencial nº 6.755/2009, regulamentando a atuação da CAPES, no desenvolvimento de programas de iniciação à docência durante a formação inicial. (BRASIL, 2009).

Mudanças nos editais seguintes, possibilitaram a inclusão das demais instituições, o que permitiu ampliar o acesso aos objetivos do Programa para os estudantes de licenciatura plena das universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas (BRASIL, 2013). Abaixo, os objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p. 1).

As atividades desenvolvidas no PIBID, são elaboradas pelos licenciandos junto com os docentes das instituições de ensino superior e professores da educação básica, para isso, eles precisam estar regularmente matriculados em curso presencial de licenciatura plena. O coordenador institucional é o representante da CAPES na instituição de ensino superior. No entanto, são professores da universidade, os responsáveis pela organização e execução das atividades desenvolvidas na escola. Já no ambiente escolar, os licenciandos contam com o apoio e auxílio do professor

supervisor, docente da educação básica que acompanha o desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2013).

A progressiva adesão ao programa, após a divulgação do primeiro edital, pode estar relacionada com a oportunidade de permitir o desenvolvimento das práticas docentes durante a graduação, garantindo destaque dos cursos de licenciaturas no ambiente acadêmico (BRASIL, 2013). Além disso, Bianchi (2016) destaca o benefício da concessão de bolsas para os estudantes universitários, coordenadores e professores supervisores, visto que esse auxílio pode contribuir como um importante apoio e manutenção dos bolsistas na instituição de ensino superior, bem como, motivam os supervisores a participarem como orientadores, além de incentivar os coordenadores a trabalharem com maior dedicação à formação docente inicial.

Para Gatti *et al.* (2014), o PIBID contribui com a reflexão sobre as práticas pedagógicas vigentes, tanto nas escolas quanto nas universidades, ao aumentar a oportunidade de relacionar os conceitos científicos com a prática docente. Valorizando o conhecimento com atitudes, competência e ética e, articulando-o com o ensino, a pesquisa e a extensão. Também colabora com a resolução de conflitos comuns aos docentes em início de carreira, conhecido para muitos, como momento de “tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal” (GARCIA, 2010, p. 28).

Portanto, é possível identificar a importância do PIBID para todos os atores envolvidos, agregando valores que podem contribuir tanto na formação inicial dos licenciandos, quanto na formação em serviço dos professores da rede pública, a partir da relação entre o conhecimento científico, acadêmico, metodológico e prático. Para Nóvoa (2009), é consenso entre os responsáveis pela aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional, a necessidade de alguns princípios e medidas, como:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

O PIBID permite, aos licenciandos que participam do programa, antecipar experiências profissionais ainda durante o curso, ações que proporcionam “desenvolvimento de competências profissionais e da capacidade dialógica, além de

construir a identidade de professor fundamentada em uma epistemologia prático-reflexiva com contornos emancipatórios” (CARVALHO, 2012, p. 490).

García (2010), ressalta as dificuldades dos professores iniciantes em enfrentarem os desafios próprios do início de carreira (conhecer o currículo e o contexto escolar, lidar com as diversas características dos estudantes, planejar adequadamente suas ações, estimular a aprendizagem) a continuarem desenvolvendo uma identidade profissional. Contudo, acreditamos que a oportunidade de enfrentar esses desafios durante a participação no PIBID e RP, contribui para a formação de profissionais capacitados para lidar com as necessidades e possibilidades que permeiam a educação básica.

Como explicamos anteriormente, o destaque pelo PIBID e RP, se deu por identificarmos, nesses programas, um foco para a oportunidade de exercer a docência durante a graduação, o que pode contribuir com o desenvolvimento de saberes fundamentais para a construção da ID. Nesta perspectiva, iremos discutir na sessão seguinte, a influência do PIBID na formação inicial de professores, segundo as publicações da área de educação, uma vez que acreditamos nas contribuições dos PIBID para a formação da ID dos licenciandos. A mesma discussão não foi possível ser feita sobre o RP, pois o programa foi iniciado no ano de 2018, e não identificamos até então, trabalhos que discutam a influência do Programa na formação inicial dos professores.

Além de potencialidades, o PIBID também apresenta limites e contradições, pois entre outros aspectos, não se constitui como uma ação formativa garantida a todos os licenciandos, já que as quantidades de bolsas são limitadas e nem todos os alunos têm interesse em participar do Programa (GOMES, FELÍCIO, 2017). No entanto, permite reflexões sobre seus benefícios, a fim de possibilitar que os cursos de licenciatura, revejam suas práticas formativas e estruturas curriculares.

### **2.3.1. O PIBID e a formação inicial dos professores: o que dizem as pesquisas?**

Os Programas de Iniciação à Docência têm centralidade no debate recente sobre a formação inicial e em serviço de professores. Nesse sentido e, considerando as políticas públicas que implementaram esses Programas, é fundamental mapearmos as produções acadêmicas para que um panorama possa ser traçado.

Diante do exposto, essa seção objetiva apresentar os estudos recentes sobre o PIBID nos cursos de formação inicial em Ciências Biológicas em periódicos brasileiros.

Como apresentado na seção anterior, o PIBID é um programa que tem entre seus objetivos, inserir os estudantes de licenciatura no contexto da educação básica da rede pública, possibilitando a oportunidade de vivenciar os diversos contextos relacionados com o ambiente escolar, a discussão e reflexão sobre estratégias didáticas que lhes aproximam da prática docente, ainda durante a graduação, bem como oportunidades que vão além das previstas no currículo formativo do curso. Desta forma, é possível relacionar a importância do projeto com a formação da ID, visto que a inserção do licenciando ao ambiente escolar, contribui com seu desenvolvimento (PIMENTA, LIMA 2012; NÓVOA, 2009; GATTI, et.al. 2014).

#### 2.3.1.1. Seleção dos trabalhos

Desde a implementação do PIBID, diversos trabalhos relacionados com o Programa têm sido divulgados entre os pesquisadores da área. Para melhor entender como o PIBID tem contribuído na formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas no Brasil e quais as tendências desses estudos, realizamos um levantamento dos artigos no sistema *Web Qualis* 2013-2016, publicados em periódicos nacionais da área de Educação, pois identificamos que a área aborda diversos contextos relacionados com a formação docente, classificados nos estratos indicativos de qualidade A1, A2 e B1, no período de 2010 até 2020. Optamos por pesquisar a partir do ano de 2010, em função de o Programa ter tido seu início nesse ano, já o ano limite de 2020, por ser o período que estamos desenvolvendo a pesquisa.

Entre os periódicos da área de Educação, selecionamos apenas aqueles relacionados com a área de base da pesquisa (Ciências Biológicas), indicados pelos nomes das revistas. Aqueles que não foram possíveis relacionar apenas pelo nome, também foram selecionados. Esse método de seleção eliminou a possibilidade de que revistas estrangeiras ou da área médica fossem consideradas na sistematização dos dados, ou ainda que revistas que abordam o tema, mas que não foi possível sua identificação pelo nome, fossem eliminadas da seleção.

Para a seleção dos artigos, realizamos a busca utilizando os seguintes descritores: *PIBID, Programa de Iniciação à Docência, formação de professores de Ciências Biológicas e formação inicial*. Foram analisados o título, o resumo e as palavras-chaves dos trabalhos selecionados. Quando não foi possível identificarmos o objeto da pesquisa na leitura do título, do resumo e/ou das palavras-chave, partimos para a leitura completa do artigo. De acordo com os critérios utilizados, chegamos à lista das revistas, que pode ser visualizada abaixo:

**Quadro 1:** Revistas selecionadas para análise dos artigos

Revistas
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
Cadernos CEDES (impresso)
Ciência e Educação
Educação em Revista
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)
Dados
Educação & Sociedade
Educação e Pesquisa
Educação e Realidade
Educação (Santa Maria. Online)
Educação Temática Digital
Educar em Revista
Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação
Paidéia (USP. Online)
Revista Brasileira de Educação
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online)
Diálogos (Maringá)
Educação em Foco (Belo Horizonte. 2005)
Boletim GEPEM (online)
Ciência da Informação (online)
Educação em Perspectiva (online)
Educação Teoria e Prática
Educativa (UCG)
Revista Brasileira de Estudos da Presença [eperiódico]
Revista Lusófona de Educação
Interações (Campo Grande)
Tempo (Niterói. Online)
Cadernos de Pesquisa
Cadernos de Pesquisa – Universidade Federal do Maranhão
Cadernos AGU
Revista Educação em Questão (Online)
Transinformação
Atos de Pesquisa em Educação (FURB)

Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)  
 Currículo Sem Fronteiras  
 ECCOS Revista Científica (online)  
 Educação (Porto Alegre)  
 Investigações em Ensino de Ciências  
 RENCIMA- Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática  
 Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia  
 Educação UNISINOS  
 Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (online)  
 Estudos em Avaliação Educacional (online)  
 Imagens da Educação  
 Estudos Avançados (online)  
 Interface (Botucatu. Online)  
 Imagens da Educação  
 Jornal de Políticas Educacionais  
 Latitude  
 Reflexão e Ação (online)  
 RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação  
 Revista de Educação, Ciência e Cultura  
 Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)  
 Revista Internacional de Educação Superior  
 Revista Tempos e Espaços em Educação (Online)  
 Perspectiva  
 Revista Árvore (online)  
 Práxis Educativa (impresso)  
 Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências  
 Revista de Educação Pública (UFMT)  
 Revista Diálogo Educacional  
 Em Aberto  
 Gestão & Produção  
 Horizontes (EDUSF)

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Utilizando os critérios anteriormente descritos, identificamos sessenta e quatro revistas. No entanto, em apenas 16, encontramos artigos relacionados aos critérios da pesquisa, totalizando, vinte e quatro artigos (Apêndice 1). Convém salientar, que esse número diz respeito às pesquisas voltadas apenas para alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) ou em conjunto com licenciandos de outros cursos. Em relação à classificação, seis revistas estavam qualificadas como A1, duas como A2 e oito como B1, conforme é possível verificar na Tabela 2. Percebe-se que a maior parte dos artigos encontrados, se concentra nas revistas qualificadas como B1, fato que pode estar relacionado com a maior quantidade de revista neste estrato.

**Tabela 2:** Periódicos analisados, quantidade de trabalhos e período de publicação dos artigos selecionados

PERIÓDICOS	QUALIS WEB (2013-2016)	QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS	PERÍODO DE PUBLICAÇÃO
Ciência e Educação	A1	1	2019
Educação em Revista	A1	3	2014, 2018, 2018
Educação e Realidade	A1	1	2017
Educação (Santa Maria)	A1	2	2014, 2014
Pró-Posições (Unicamp.)	A1	1	2018
Revista Brasileira de Educação	A1	1	2019
Investigação em Ensino de Ciências	A2	2	2018, 2018
Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia	A2	1	2015
Atos de Pesquisa em Educação (FURB)	B1	2	2015, 2015
Diálogo	B1	1	2014
Educação em Foco (Belo Horizonte. 2005)	B1	2	2016, 2018
Educação em Perspectiva (Online)	B1	3	2013, 2017,2019
Reflexão e Ação (Online)	B1	1	2016
Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)	B1	1	2018
Revista Internacional de Educação Superior	B1	1	2019
RBPG. Revista Brasileira de Pós- Graduação	B1	1	2012
<b>TOTAL:</b>		24	

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

De acordo com a Tabela 2, é possível identificar que o primeiro artigo analisado, foi publicado no ano de 2012. Este dado, provavelmente está relacionado ao tempo necessário para avaliação do programa, implementado, inicialmente, no ano 2010, após a publicação do primeiro edital de seleção dos participantes, no ano de 2009. Também notamos uma quantidade significativa de trabalhos publicados nos periódicos entre os anos de 2014 a 2019. Tal fato, pode estar relacionado à ênfase que vem sendo dada ao PIBID para a formação inicial de professores no Brasil, nesse

período. No entanto, não encontramos pesquisas relacionadas com o ano de 2020, fato que pode estar associado com os cortes de verbas destinados ao programa, e à influência da pandemia do Novo Corona Vírus (COVID-19), no desenvolvimento e publicações das pesquisas.

Quanto ao foco temático, constatamos especificamente três grandes temas, quais sejam: a) Contribuições do PIBID na aprendizagem docente durante a formação inicial, b) A formação da ID entre os participantes do PIBID, e c) Limites e contradições do PIBID

### 2.3.1.2. Contribuições do PIBID para o licenciando na formação inicial

Nesta categoria, destacamos, onze estudos que analisaram como o PIBID vem contribuindo com a formação inicial docente. Isso pode ser observado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Síntese dos trabalhos selecionados sobre as contribuições do PIBID para o licenciando na formação inicial

TÍTULO
Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes (AMBROSETTI et al., 2013).
O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores (FELÍCIO, 2014).
O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores (AMBROSETTI et al., 2015).
A opção pela docência e os aprendizados da prática profissional: percursos formativos de estudantes participantes do PIBID em Minas Gerais (SANTOS; SANTOS, 2016).
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas (ARAÚJO; ANDRIOLA; COELHO, 2018).
A Política Nacional de Formação Docente: o Programa de Iniciação à Docência no contexto brasileiro atual (LOCATELLI, 2018).
O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018).
As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia da UFES para a profissionalização (RABELO; COELHO, 2018).
Influência do PIBID na formação e na prática de professores de Biologia (MARTINS; LEITE; CAVALCANTE, 2018).
Auto(trans)formação permanente e desenvolvimento docente no contexto do PIBID (RAMOS; HENZ; VARGAS, 2019).
Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas (SILVA; FERNANDES; SOARES, 2019).

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Locatelli (2018), ao analisar o contexto e as orientações que deram origem ao PIBID, tomando por base as informações e a legislação sobre a formação docente, pesquisas na área e relatórios de gestão e avaliação do programa, destaca entre os aspectos positivos: as contribuições para o desenvolvimento da formação de professores, a motivação pela pesquisa e estudos com base nas condições particulares de cada subprojeto, a ampliação da relação entre os licenciandos e a escola, os debates e aprendizados para a docência, além da importância da disponibilidade de bolsas para os licenciandos.

De acordo com o autor, a concessão de bolsas constitui um dos principais impactos positivos no processo de formação docente, visto que contribuem com a dedicação e permanência dos estudantes nos cursos, já que, na maioria dos casos, possuem baixa renda familiar e dificuldades de ingressar precocemente no mercado de trabalho (LOCATELLI, 2018). Assim, o auxílio financeiro contribui para que o estudante atribua maior dedicação ao processo formativo, oportunizando-os desenvolver pesquisas e práticas de ensino no ambiente escolar.

A respeito do auxílio financeiro ser considerado por alguns pesquisadores como o principal atrativo do PIBID, a Fundação Carlos Chagas (FCC) esclarece que o objetivo principal do Programa está relacionado à ampliação da relação entre universidade e escola, não se limitando apenas à disponibilidade de bolsas de iniciação à docência, mas sim, “uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação docentes para a educação básica” (GATTI *et al.*, 2014, p. 5).

Ambrosetti e colaboradores (2013) investigaram o desenvolvimento do PIBID, a partir do ponto de vista de estudantes de três universidades, identificando a aproximação das instituições com o ambiente escolar e as possíveis implicações para a formação dos participantes. As autoras concluíram que esta aproximação cria condições favoráveis que podem beneficiar tanto a escola quanto a universidade, por proporcionar um espaço privilegiado de formação que envolve os professores e alunos, referindo-o como “terceiro espaço”, conforme conceito utilizado por Zeichner (2010).

A expressão “terceiro espaço” destacada por Zeichner (2010), também é considerada por Felício (2014), ao analisar a percepção dos licenciandos da Universidade Federal de Alfenas, envolvidos no PIBID, com o objetivo de dar visibilidade aos significados atribuídos às experiências vivenciadas no Programa, as

quais são referidas como “espaço/tempo” para a formação docente. A autora reconhece, ainda, que o PIBID se constitui fundamentalmente para a consolidação de uma formação docente de qualidade, destacando a construção da ID, a relação teoria prática e os diversos sentidos relacionados a experiência docente profissional.

Os trabalhos supracitados mostram a importância do PIBID, ao proporcionar o contato com a realidade escolar, para além do ECS, o que permite as trocas de experiências entre os sujeitos, envolvidos no processo de desenvolvimento docente. Conforme estudo de Ambrosetti *et al.* (2015), a criação de parcerias e as trocas de experiências entre os participantes contribuíram para o desenvolvimento profissional, para além do período de permanência no programa.

A pesquisa de Ramos, Henz e Bolzan (2019) objetivou compreender e analisar a realização e os desdobramentos formativos do PIBID. Para os autores:

[...] o desenvolvimento profissional docente é uma tarefa em que os docentes são desafiados ao compromisso individual, coletivo e institucional, em prol de refletir e (re)inventar ações que possibilitem uma educação que se coloque a serviço do empoderamento de cada estudante e professor na sua auto(trans)formação pessoal, profissional e cidadã. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional sugere reconhecer que o processo envolvido é permanente, abrangendo fatores históricos, sociais, culturais, institucionais e econômicos, considerando que esse movimento formativo é permanente e permeia a profissão docente que vem se constituindo no antes, durante e no depois da formação inicial. (RAMOS; HENZ; BOLZAN, 2019, p.9).

A oportunidade de compartilhar momentos e trabalhos em equipe pode contribuir com o estabelecimento de relações que favorecem um trabalho em parceria, possibilitando a ação cooperativa e a contribuição com a melhoria da formação inicial. Para Nóvoa (2009, p.15) é necessário “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”.

Ainda sobre a relação entre universidade e escola, Rabelo e Coelho (2018) investigaram como o PIBID pode contribuir para a profissionalização docente de bolsistas do subprojeto de Biologia. Por meio das narrativas dos entrevistados, concluíram que o programa colabora com o desenvolvimento e o incentivo à permanência na carreira e proporciona a oportunidade de romper com visões historicamente concebidas de que a teoria sobrepõe à prática.

Para Tardif (2014), a legitimação dos saberes docentes, depende de uma conexão entre a teoria e a “epistemologia da prática”, que reflita e entenda sobre os conhecimentos propagados no e pelo trabalho cotidiano dos professores. É importante destacar “que a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa

fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (PIMENTA, 2009, p. 47). Não podemos perder de vista que a responsabilidade de aproximar o conhecimento universitário da atividade docente é da instituição de ensino superior.

Para Felício (2014), o PIBID expõe algumas fragilidades nos cursos de licenciatura, sobretudo aquelas relacionadas com a rigidez curricular, que evidencia o distanciamento entre teoria e prática. No entanto, ressalta a importância do Programa, afirmando que por meio dele, os participantes conseguem problematizar as situações vivenciadas no ambiente escolar, proporcionando a articulação entre a teoria e a prática e o estímulo à reflexão crítica sobre a atuação docente.

Ao analisar o percurso formativo dos bolsistas de cinco Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais, Santos e Santos (2016) observaram que a aprendizagem proporcionada pelo Programa vai além das salas de aula e envolve, portanto, processos mais amplos, relacionados aos sentidos e significados social de educar. Assim, é possível reconhecer que a proposta do PIBID também aponta para outros dilemas da formação docente, como a descontextualização com a realidade das escolas públicas brasileiras, ao proporcionar a reflexão e os questionamentos relacionados com a qualidade das ações acadêmicas.

A postura reflexiva entre os licenciandos que participaram do PIBID, também é apontada no estudo realizado por Martins, Leite e Cavalcante (2018). Os autores investigaram professores de Biologia, que foram ex-bolsistas do Programa e perceberam que para eles, o PIBID oportunizou o acesso aos diversos saberes relacionados ao exercício da docência, desenvolvidos durante a preparação das aulas. Esse processo de tornar-se professor é destacado por Pimenta (2009, p. 20) quando afirma que um dos papéis dos cursos de licenciatura, é “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”.

Araújo, Andriola e Coelho (2018), em pesquisa realizada com egressos bolsistas e não bolsistas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará, com o objetivo de comparar o rendimento acadêmico entre eles, observaram a relevância do PIBID na formação dos universitários, identificados entre outros aspectos, pela diferença substancial na média do rendimento avaliativo dos participantes do Programa. Os autores destacam diferenças em relação ao desempenho sobre os conteúdos curriculares, identificando que a participação no

PIBID colaborou com o desenvolvimento de capacidades cognitivas, bem como na assimilação dos conteúdos de modo superior aos demais estudantes não bolsistas. Contudo, o resultado da pesquisa pode estar associado com a maior oportunidade de contato com o cotidiano escolar proporcionado pelo Programa, visto que os bolsistas têm maior oportunidade de criar práticas inovadoras e interdisciplinares, a partir do desenvolvimento de experiências tecnológicas e metodológicas (BRASIL, 2007).

Além das contribuições para a formação inicial já citadas, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) ao analisarem dados em fontes documentais e em narrativas orais de nove licenciandos, sinalizaram a importância do PIBID, ao incentivar a participação em eventos científicos, por meio da socialização e reflexão de suas experiências ao relacioná-las com outros projetos. A pesquisa indicou também, contribuições relacionadas com a superação da timidez, maior segurança para falar em público, melhoria da oratória, bem como a valorização social do programa, a partir do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Para os autores:

O PIBID apresenta um espaço rico e preñado em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA. 2018. p. 784).

Diante do exposto, é possível reconhecer que o PIBID tem impactos significativos durante o processo formativo de futuros professores, não somente pela concessão de bolsas, mas por proporcionar o desenvolvimento de habilidades didáticas, o estímulo à crítica e à reflexão sobre o curso e a educação escolar, o incentivo à participação em eventos e desenvolvimento de pesquisas, a motivação e a valorização pela licenciaturas, assim como, outros conhecimentos essenciais no desenvolvimento dos saberes necessários à construção da ID.

### 2.3.1.3. A formação da identidade docente entre os participantes do PIBID

Elencamos nesta categoria, sete estudos que identificaram contribuições do PIBID na construção da ID dos licenciandos, conforme é possível verificar no Quadro 3.

**Quadro 3:** Síntese dos trabalhos relacionados à formação da ID entre os participantes do PIBID.

TÍTULO
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente (CARVALHO, 2012).
PIBID e os desafios da formação docente em rede (ASSIS, 2015).
Comunidades de prática e aprendizagem docente no ambiente informal do PIBID ciências (MACHADO et al., 2015).
Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID (FARIAS; ROCHA, 2016).
Identidade Docente enquanto performatividade: um estudo entre Licenciandos em Biologia inspirado na Teoria Ator-Rede (ALLAIN; COUTINHO, 2018).
A Identidade Docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em Ciências Biológicas (ARRUDA; ARAÚJO; PASSOS, 2018).
Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência (MORAES; GUZZI; SÁ, 2019).

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Machado *et al.* (2015), com o objetivo de investigarem as contribuições da socialização de experiências para a aprendizagem docente, concluíram que além dos conhecimentos proporcionados pelo Programa, ocorre o desenvolvimento da ID a partir da interação e o compartilhamento de experiências, permitindo gerar novas reflexões sobre a docência.

Nessa perspectiva, identificamos que a oportunidade de socialização com diversos autores do processo educativo, durante o PIBID, influencia diretamente na construção da ID na formação inicial. Segundo García (2010, p. 18), a identidade profissional docente “não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.”

Farias e Rocha (2016) objetivando discutir práticas e saberes docentes, analisaram a colaboração dos professores da Educação Básica, na formação inicial dos licenciandos, durante a participação no PIBID. Os autores apontaram quatro indicadores que contribuem com o desenvolvimento profissional: uso de novas metodologias na sala de aula, desenvolvimento de trabalho interdisciplinar, troca de saberes entre pares e a capacidade de avaliar os conteúdos ensinados. Esses indicadores reforçam as reflexões sobre a importância da prática docente na formação

inicial, ressaltando a necessidade da presença do licenciando no cotidiano escolar, além do período de estágio.

A fim de contribuir com o debate sobre a ID enquanto performatividade, inspirado na Teoria Ator-Rede (definida como a interação entre os sujeitos e instituições envolvidas no processo de formação), Allain e Coutinho (2018), a partir de dados obtidos com dois grupos focais, composto por bolsistas e não bolsistas do PIBID, concluíram que o vínculo entre os licenciandos e os outros membros do programa, favoreceu os participantes na formação da ID, a qual, segundo os autores, ocorreu durante a ação profissional.

A relação em rede proporcionada pelo PIBID, também é destaque em pesquisa realizada por Assis (2015). Ao discutir a formação docente no âmbito do Programa, desenvolvido na Universidade Federal da Bahia, ele identificou que as relações proporcionadas pelos sujeitos e instituições envolvidas, revelam uma prática formativa, em que cada um transforma a si mesmo, e contribui claramente para uma formação docente conjunta.

A socialização das experiências entre os participantes do PIBID, também foi destaque na pesquisa realizada por Arruda, Araújo e Passos (2018), ao analisarem os dados provenientes de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, sobre os processos que envolvem a formação inicial. Os autores afirmaram que a ID dos licenciandos encontra-se em uma fase de transição bastante visível. Sua constituição, porém, ocorre por meio das percepções positivas das ações didáticas dos supervisores e coordenadores, assim como, pelas trocas sociais com outros professores e alunos.

Segundo Tardif e Raymond (2000), os saberes docentes estão situados entre as dimensões individual e social da profissão:

Em outras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.239).

Além dos aspectos citados, Moraes, Guzzi e Sá (2019) destacaram por meio das narrativas autobiográficas de seis graduandos do curso de LCB, que o PIBID ao proporcionar a oportunidade de maior acesso ao ambiente escolar, favorece a aproximação do licenciando com o professor supervisor, permite conhecer os diversos

aspectos da atividade docente e contribui com o desenvolvimento da autonomia na sala de aula.

Compreendemos, portanto, que ao proporcionar o aumento das oportunidades de praticar a docência, vivenciar situações singulares da profissão, diminuir os limites na relação entre os sujeitos e instituições envolvidas no processo além de estimular a motivação pela carreira, o PIBID contribui de forma efetiva para o desenvolvimento de saberes fundamentais na construção da ID durante a formação inicial. Como bem afirma Tardif (2013, p.107), “essa identidade não é simplesmente um ‘dado’, mas também um ‘constructo’ que remete ‘aos atos’ de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e de dar coerência às suas escolhas”.

#### 2.3.1.4. Limites e contradições do PIBID

Destacamos nesta categoria, sete estudos, entre eles, o de Locatelli (2018), discutido na categoria “Contribuições do PIBID para o licenciando na formação inicial”, por entendermos a importância das informações também relacionadas às limitações e contradições do Programa. Os trabalhos estão indicados no Quadro 4, a seguir:

**Quadro 4:** Síntese dos trabalhos relacionados aos limites e contradições do PIBID.

TÍTULO
Políticas de formação de professores em conflito com o Currículo: estágio supervisionado e PIBID (JARDILINO, 2014).
O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014).
Um esboço crítico sobre “parceria” na Formação de Professores (MATEUS, 2014).
A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades (PANIAGO; SARMENTO, 2017).
O PIBID e a formação de professores: da magnitude do programa aos desafios formativos institucionais (GOMES; FELÍCIO, 2017).
A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual (LOCATELLI, 2018).
Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? (PIMENTA; LIMA, 2019).

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Ao analisar as condições que deram origem ao PIBID, suas inovações e vulnerabilidades, Locatelli (2018) constatou que, mesmo reconhecendo a relevância do Programa para a formação inicial, este encontra-se ameaçado quanto aos objetivos

e financiamentos, pela perda de privilégios ante o governo atual, tornando-o, cada vez mais fragilizado e com a permanência incerta. Em relação às modificações, sobretudo a revogação da portaria nº 46/2016 da CAPES, o autor destaca a resistência contra a desconstrução do Programa, a partir das manifestações realizadas pelos participantes, e membros do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID, 2016).

A relação entre universidade e a escola também é questionada pelo autor. De acordo com ele, a Universidade transmite para a escola a responsabilidade na profissionalização docente, além de supervalorizar o domínio prático em detrimento do teórico, impondo uma formação exclusivamente técnica (LOCATELLI, 2018). Para Gatti (2014), as fragilidades estão relacionadas com criação de “grupo de elite” entre os licenciandos ou no interior dos cursos, devido ao limite de vagas. Além disso, a autora salienta a necessidade de uma política permanente de valorização do magistério e tece críticas às alterações na estrutura, financiamento e finalidade do Programa.

Mateus (2014) investigou um conjunto de iniciativas adotadas pelo governo federal no campo da formação de professores, entre 2007 e 2013, a partir de documentos que tratam o PIBID como um Programa que realiza “parceria” sobre a prática de formação de professores. Critica o discurso que o define nos documentos, assegurando que os resultados almejados não podem ser alcançados sem que sejam revisadas as condições de trabalho docente e as estruturas curriculares das universidades.

Paniago e Sarmiento (2017), ao constatarem alguns benefícios do Programa, destacaram a necessidade de expandir a proposta do PIBID para os currículos dos cursos de licenciatura e a falta de incentivo no desenvolvimento de pesquisas relacionadas com as ações desenvolvida pelos subprojetos. Embora reconheçamos a importância do PIBID na construção de conhecimentos docentes, a partir das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, é possível perceber, pelas pesquisas citadas, que o Programa se apresenta como um complemento dos cursos de licenciatura, ratificado por Gatti, Barreto e André (2011), ao afirmarem que:

Na medida em que não tem havido iniciativas políticas fortes quanto a alterações básicas na legislação educacional no que se refere à formação de professores para a educação básica, com o intuito de tornar essa formação mais articulada, tanto na perspectiva de uma unidade institucional nas universidades como na integração curricular, assistimos à proposta e à implementação de ações interventivas relacionadas a essa formação que têm

grande abrangência, embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos, seja para os cursos presenciais, seja para os a distância (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.118).

Gomes e Felício (2017) também salientaram que os benefícios do PIBID na formação inicial, não devem ser restritos somente aos bolsistas do Programa. Para eles, o PIBID foi criado para sanar a demanda por docentes, a partir da expansão do ensino público no Brasil, favorecendo uma formação técnica, rápida e de massas, que não abordam problemas relacionados com as condições de trabalho e valorização da carreira, definido por eles como:

Uma política que garante uma formação aligeirada com a inserção rápida de profissionais nas escolas, sem o compromisso com a qualidade e o desenvolvimento profissional de seus alunos – futuros docentes, e que com isso perpetua a lógica de que a “falta de formação” é responsabilidade exclusiva do profissional (GOMES; FELÍCIO, 2017, p. 436).

Os autores também criticaram a qualidade das práticas desenvolvidas pelos bolsistas e a qualificação dos professores formadores.

Felício, Gomes e Allain (2014), objetivando compreender o impacto do Programa para o curso de formação inicial, reconheceram alguns limites que necessitam ser superados: a concepção equivocada de alguns professores ao perceberem o PIBID como uma oportunidade de reforço escolar, as parcerias criadas pelos professores da escola visando à resolução dos problemas de aprendizados, a desarticulação das atividades com os planos de ensino, e a desmotivação dos licenciandos pela carreira, ao constatar a complexidade e dificuldades inerentes à profissão.

Desta forma, é possível reconhecer a distorção entre os princípios do Programa e o que de fato é praticado no cotidiano dos bolsistas dentro do ambiente escolar, sobretudo em relação ao compartilhamento dos saberes profissionais necessários para a aprendizagem docente durante a formação inicial, os quais são denominados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) de “saberes da experiência”, constituídos em conjunto com os “saberes das disciplinas” e os “saberes curriculares”.

Em relação à desmotivação pela docência, ao possibilitar o conhecimento da realidade das escolas públicas e das dificuldades da profissão, o PIBID pode fragilizar a motivação pela carreira, mesmo antes do ECS. Gatti e Barreto (2009) sinalizam que por mais atrativo que seja participar de uma formação, é necessário associá-las com mudanças estruturais e curriculares, pois o que normalmente é detectado é a fragmentação do curso, sem integração e ajustes com a realidade educacional.

Para Jardimino (2014), o PIBID se distingue do ECS em relação aos benefícios exclusivos aos licenciandos envolvidos, como a bolsa auxílio e o aumento da oportunidade de praticar a docência com supervisão, durante o curso. Esses fatores, no entanto, podem gerar uma sobrecarga aos professores que supervisionam os bolsistas, fazendo com que recusem a supervisão dos estagiários. Além disso, Pimenta e Lima (2019), ao analisarem os embates e as contradições do ECS e do PIBID, destacam a falta de conexão entre as propostas e a desigualdade do projeto político-pedagógico. Tais aspectos dificultam o avanço de uma política capaz de superar a desqualificação, a fragmentação, o individualismo e a competição dentro, e entre os cursos de licenciatura.

Diante do exposto, identificamos que a aproximação entre a universidade e a escola proporcionada pelo PIBID tem revelado questões cruciais em relação à formação inicial e aos cursos de licenciatura, as quais precisam ser repensadas tanto pela escola, quanto pela universidade. Entre elas, destacamos o acompanhamento e aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas durante o Programa e a expansão da oportunidade aos demais licenciandos, a partir de reformulações curriculares, pensadas coletivamente nas demandas sociais da educação brasileira.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (1994), este tipo de pesquisa,

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21).

Objetivando entender os fenômenos estudados, a pesquisa qualitativa apresenta a obtenção dos dados descritivos, mediante a interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa (FLICK, 2009). Este tipo de abordagem, possibilita a coleta e a análise de dados de maneira compatível com os propósitos que orientam a execução desta pesquisa.

Buscamos permitir ao leitor compreender o contexto em que está inserida a pesquisa, as características dos participantes, os instrumentos utilizados na obtenção das informações e os procedimentos adotados para a análise e interpretação dos resultados.

#### 3.1 CAMPO DE PESQUISA: O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESC

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) teve sua implantação em 01 de março de 1999, autorizado pelo parecer 113/98, do Conselho Estadual de Educação e reconhecido pelo decreto nº 7.530/99. Possui disponibilidade de 20 vagas anuais no diurno, com entrada no primeiro semestre e 30 vagas anuais para o noturno, com entrada no segundo semestre. Em sua estrutura, tem habilitação em formação geral, sem ênfases ou áreas de concentração, com duração de 8 semestres (4 anos) para as turmas do diurno e 10 semestres (5 anos) para as turmas do noturno. A carga horária total é de 3935 horas<sup>2</sup>, e exige um total de 174 créditos (PAC, 2010).

O curso tem por objetivo capacitar professores de Ciências Naturais e Biologia para atuarem na Educação Básica, habilitados a produzir e divulgar o conhecimento,

---

<sup>2</sup> No ano de 2020, um novo Projeto Acadêmico Curricular foi aprovado. No entanto, ainda não está vigente.

desenvolver autonomia e vislumbrar possibilidades presentes e futuras da docência, certo das responsabilidades do papel na formação de cidadãos, perante os diversos contextos de atuação profissional (PAC, 2010).

De acordo com o Projeto Acadêmico Curricular do Curso, o licenciando deve ser:

[...] capaz de compreender o processo histórico de construção do conhecimento na área biológica, no que diz respeito a conceitos, princípios e teorias, e o significado das Ciências Biológicas para a sociedade; **consciente da sua responsabilidade como educador nos vários contextos de atuação profissional e do seu papel na formação de cidadãos; capaz de empreender a busca autônoma, a produção e divulgação do conhecimento e de vislumbrar as possibilidades presentes e futuras da profissão** (PAC, 2010, p. 2. grifo do autor).

Desta forma, o curso propõe a elaboração e execução de atividades científicas de forma interdisciplinar em diversos espaços de atuação, assim como a busca por relações entre a evolução do conhecimento científico, ciência, tecnologia e sociedade. Em relação às práticas pedagógicas, propaga o domínio e aptidão nos processos de investigação que possibilitam seu aperfeiçoamento, os quais, são necessários para a formação de profissionais éticos, humanísticos, capazes de desenvolver a profissão perante diversidades sociais, étnicas, culturais, e econômicas relacionadas com o contexto escolar (PAC, 2010).

De acordo com informações obtidas no Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do curso, é possível verificar que em relação aos componentes curriculares, o Projeto comporta os critérios previstos pela na resolução CNE/CP n.2/2019, embora tenha entrado em vigor no ano de 2010.

### 3.2 AS ETAPAS DA PESQUISA

A identificação dos dados da pesquisa se deu a partir dos seguintes passos: i) buscamos no colegiado do curso a identificação dos licenciandos que atendessem aos critérios da pesquisa (destacado a seguir), e seus respectivos contatos (por e-mail), e ii) identificamos na matriz curricular do curso, o fluxograma, as disciplinas que o compõem e suas ementas.

Ao final deste processo, encaminhamos um e-mail contendo o convite para a participação na pesquisa, a apresentação do objetivo e o questionário (apêndice 3).

### 3.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como sujeitos da pesquisa, elegemos 20 licenciandos que atenderam aos seguintes critérios:

- Estar regularmente matriculado no curso de LCB da UESC;
- Ter cursado ou estar cursando a disciplina de Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Ciências e Biologia VIII.

- Ter cursado ou estar cursando o ECS III;
- Ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Vale destacar que não utilizamos como critério de inclusão na pesquisa o ano de ingresso e o turno em que os participantes realizam o curso. Os licenciandos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 2). As informações coletadas foram utilizadas única e exclusivamente para a análise e execução do presente estudo<sup>3</sup>, e os resultados divulgados de forma anônima, sem exposição de iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

### 3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a obtenção dos dados do estudo, optamos inicialmente pela análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. No entanto, devido à suspensão de aulas e distanciamento social, necessário ao momento de pandemia pelo COVID-19, não foi possível realizarmos as entrevistas. Assim, reformulamos o questionário para que pudesse contemplar as questões que seriam destacadas na entrevista, de forma a atender aos objetivos da pesquisa.

#### 3.4.1. Análise Documental

Para obter as informações correspondentes à primeira etapa desse estudo, foi utilizada a análise documental. De acordo com Fachin (2006, p. 146), este tipo de análise “corresponde a toda informação coletada, seja de forma oral, escrita ou

---

<sup>3</sup> O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CAAE nº 31405420.3.0000.5526, estando em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 para a pesquisa com seres humanos.

visualizada. Consiste na coleta, clarificação, seleção difusa e utilização de toda espécie de informações [...]”. Assim, a etapa de análise documental possibilitou analisar os documentos do curso, para que pudéssemos compreender de que forma as ações desenvolvidas durante a formação inicial podem contribuir com a construção da identidade docente (ID).

Foram analisados o Projeto Acadêmico Curricular do curso (PAC), o fluxograma, ementas das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCC), por entendermos a importância da oportunidade de praticar a docência e desenvolver a ID a partir destas disciplinas, bem como os documentos oficiais relacionados à formação de professores. Nesta etapa da pesquisa, foi possível entender em que medida o curso de LCB da UESC está atendendo e/ou adequando seu currículo às propostas legais que orientam os cursos de formação de professores e, em que medida, contribuem com a construção da ID dos licenciandos.

### **3.4.2. Questionário**

Em função da pandemia do novo corona vírus, foi necessário o ajuste do instrumento de coleta de dados. Identificamos no questionário, a melhor opção, por reunir uma grande quantidade de informações, tanto objetivas quanto subjetivas. O questionário foi enviado no mês de junho de 2020 e o retorno das respostas ocorreu entre os meses de junho a novembro de 2020.

De acordo com Rosa (2013), os questionários são classificados em abertos e fechados. Consideramos o questionário aberto como o mais adequado para o alcance dos objetivos da pesquisa. Sobre as características desse tipo de questionário, o referido autor descreve:

[...] é formado por aqueles questionários que pedem aos respondentes que usem suas próprias palavras (oralmente ou por escrito) para responderem aos itens do questionário. Tanto na forma oral como na forma escrita, o que caracteriza o questionário é que, depois da fala do entrevistado, o pesquisador não complementa a pergunta com outras de esclarecimento (ROSA, 2013, p. 94).

Uma das principais vantagens do questionário é que ele atinge um grande número de pessoas. Nesse sentido, considerando o contexto apresentado, e buscando maximizar o alcance da investigação, decidimos então elaborá-lo pelo *Google* formulário, ampliando as perguntas para contemplar questões fechadas e

abertas, objetivando aprofundar discussões e temas relevantes ao desenvolvimento do estudo. A adaptação do questionário não implicou em prejuízos para a pesquisa: a maioria dos participantes respondeu as questões abertas a contento, o que possibilitou uma análise detalhada dos dados coletados.

Realizamos o pré-teste com quatro licenciandos, para constatar se as questões estavam alinhadas com os objetivos da pesquisa, bem como para verificarmos possíveis dificuldades na interpretação dos enunciados das questões. Convém destacar que a realização do pré-teste foi fundamental para a qualidade do questionário. A partir das respostas, foram constatadas falhas na elaboração de algumas questões e imprecisão na redação de outras. Isto nos permitiu que fossem feitas as alterações necessárias, garantindo assim a qualidade do instrumento.

O questionário foi encaminhado via *e-mail* ou *WhatsApp*, junto com uma mensagem de convite para a participação, apresentação da proposta da pesquisa e o TCLE. No entanto, mesmo com as facilidades de comunicação via internet, dos 20 alunos convidados para responder o questionário, catorze se disponibilizaram a responder. Acreditamos que a solicitação de forma não presencial e o distanciamento das atividades acadêmicas, podem ter sido as causas de desinteresse na participação de alguns. Apesar disso, entendermos que é possível nortear o estudo pelas respostas obtidas e consideramos satisfatória esta amostragem.

### 3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados obtidos com os questionários e os documentos do curso, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), diz respeito ao:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977, p. 21).

De acordo com Bardin (1977), com base no referencial teórico e o respaldo nas teorias de base definida, o pesquisador pode estabelecer categorias determinadas previamente, assim como, identificá-las posteriormente, ao analisar aspectos importantes relacionados com o objeto da pesquisa, a partir dos dados obtidos.

Logo, estabelecemos as categorias *a priori*, e diante do conjunto de respostas, iniciou-se a etapa de organização e interpretação dos dados. Para tanto, as questões

foram lidas na ordem em que foram apresentadas no questionário, para atendermos a sequência de etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Num segundo momento, foram lidas numa ordem aleatória com o objetivo de identificarmos as categorias de análise a *posteriori*, que foram sendo definidas a partir da leitura das narrativas.

A análise de dados obtidos foi organizada em duas partes: a primeira parte relacionada com os documentos, foi realizada em duas etapas: i) identificação das disciplinas nos fluxogramas; ii) análise do Projeto Acadêmico Curricular (PAC). A segunda parte, consistiu na análise do questionário.

A análise do questionário teve por base as respostas dos licenciandos, a fim de obtermos evidências necessárias para o alcance dos objetivos definidos para este estudo, por meio das questões sobre como percebem as contribuições da formação inicial, na construção da ID. Suas narrativas foram explicitadas em fragmentos apresentados no texto, de acordo com as categorias a que fazem parte fazendo-nos perceber seus significados, crenças e valores, atribuídos às ações proporcionadas pelo curso de LCB da UESC.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentaremos a análise de alguns documentos do curso, a saber: o Projeto Acadêmico Curricular (PAC), as ementas das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e Módulos interdisciplinar para o ensino de ciências e biologia, e o fluxograma do curso. Posteriormente serão apresentados a análise das entrevistas dos 14 participantes do estudo.

### 4.1. ANÁLISE DO FLUXOGRAMA, EMENTAS E PROJETO ACADÊMICOS CURRICULARES

Esta etapa objetiva identificar, na estrutura curricular do curso, ações que fomentem a construção da ID dos licenciandos, bem como verificar, em que medida, as disciplinas de ECS e as PCC, representadas pelas disciplinas de Módulos Interdisciplinar para o ensino de Biologia, colaboram com a construção da ID. Após a leitura dos documentos, a análise foi realizada em duas etapas, a saber:

#### **Etapa 1: Identificação das disciplinas nos fluxogramas**

Foram identificadas no fluxograma do curso (Anexo), as disciplinas que apresentam no título, relação com os aspectos didáticos e pedagógicos da licenciatura. Para esta etapa, observamos todas as disciplinas pedagógicas do curso, incluindo as Metodologias, as disciplinas de PCC, os ECS, entre outras.

Foram identificadas vinte e uma disciplinas de formação pedagógica, incluindo as disciplinas de ECS, projeto de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Importante salientar que o TCC deve estar relacionado, obrigatoriamente, com a pesquisa na área de ensino de Ciências e Biologia.

As disciplinas pedagógicas estão presentes desde o primeiro semestre do curso. Entre estas disciplinas, destacamos o Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia. Como dissemos anteriormente, os Módulos Interdisciplinares correspondem às 400 (quatrocentas) horas da PCC. Já as disciplinas de ECS (I, II e III) são ofertadas a partir do quinto semestre do curso.

Também identificamos, entre o sexto e oitavo semestre, a oferta de três disciplinas optativas, as quais serão destacadas posteriormente.

## Etapa 2: Análise do Projeto Acadêmico Curricular

O projeto acadêmico curricular (PAC) do curso de Biologia da UESC foi elaborado no ano de 2010 e se encontra disponível no *site* da Instituição. O documento foi elaborado segundo as orientações<sup>4</sup> da Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b). Atualmente, é composto por uma carga horária de 3.935 (três mil novecentos e trinta e cinco) horas, compostas por 174 (cento e setenta e quatro) créditos. Está estruturado para desenvolver-se por meio dos seguintes componentes curriculares (Quadro 5).

**Quadro 5:** Carga horária e créditos das disciplinas do curso de LCB da UESC

TIPO DE DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Disciplinas Obrigatórias de Formação Básica	2.025	106
Disciplinas Obrigatórias de Formação Pedagógica	720	35
Disciplinas Complementares Optativas	180	09
Estágio Curricular Supervisionado	405	09
Prática de Ensino como Componente Curricular	405	15
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200	0
<b>Total Geral</b>	<b>3.935</b>	<b>174</b>

**Fonte:** Projeto Acadêmico Curricular do Curso (PAC, 2010).

De acordo com o quadro 5, as disciplinas obrigatórias de formação pedagógica, totalizam 720 (setecentas e vinte) horas, e devem corresponder a 35 (trinta e cinco) créditos. Na análise do fluxograma, identificamos apenas as disciplinas obrigatórias presentes no currículo do curso. A análise revelou ainda a presença de disciplinas pedagógicas de caráter optativo.

O curso de LCB da UESC possui 138 opções de disciplinas optativas e estas representam um total de 180 horas, correspondentes à carga horária total do curso. Entre estas, menos de 10% estão relacionadas com a área de ensino de Ciências e

<sup>4</sup> Entre os anos de 2016 e 2017, o PAC foi ajustado para atender as diretrizes de 2015, quando já estava pronto e submetido ao Conselho Superior de ensino, pesquisa e extensão (CONSEPE). O documento já estava finalizado quando as Novas Diretrizes (2/2019) foram publicadas, necessitando assim de novas adequações. Segundo informações obtidas pelo Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, o novo PAC está finalizado de acordo com a atual legislação e está previsto para ser implementado no ano de 2022.

Biologia. Esse resultado indica uma limitação nas opções de disciplinas com formação pedagógica, o que pode influenciar na escolha dos licenciandos por disciplinas de conteúdos biológicos específicos, já que esta oferta é consideravelmente maior.

Sabemos que pela própria natureza das disciplinas optativas, os estudantes fazem suas escolhas baseados na disponibilidade de horários. Assim, diante da pouca oferta de componentes com viés pedagógico, é compreensível que busquem aquelas que mais se ajustam aos seus horários. Consideramos que esse resultado pode interferir, em alguma medida, na construção da ID do licenciando.

O curso é composto por um total de 54 (cinquenta e quatro) disciplinas (entre optativas e obrigatórias). Dentre essas, 18,5% correspondem às disciplinas obrigatórias de formação pedagógica, apresentadas no quadro 6 a seguir. Convém destacar que este percentual não inclui os ECS nem as disciplinas da PCC, visto que conforme orientação legal, devem ter no mínimo 800 horas (400 cada) garantidas nos currículos dos cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, organizamos nossa análise considerando tal distribuição.

**Quadro 6:** Disciplinas Obrigatórias de Formação Pedagógica

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Filosofia e Educação	45	03
Políticas Públicas e Legislação da Educação	60	03
Organização do Trabalho Escolar	60	03
Psicologia da Aprendizagem	60	03
Psicologia da Adolescência	60	03
Metodologia do Ensino de Ciências	75	04
Metodologia do Ensino de Biologia	75	04
Projeto de Pesquisa do Ensino de Biologia	45	03
Trabalho de Conclusão de Curso	180	06
Libras	60	03
<b>Subtotal</b>	<b>720</b>	<b>35</b>

**Fonte:** Projeto Acadêmico Curricular do Curso (PAC, 2010).

De acordo com o quadro 6, é possível observar a presença da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre as obrigatórias. Este fato está associado à obrigatoriedade da oferta da Libras nos cursos de licenciatura do país, conforme a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002a) e Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

A pesquisa de Dias (2018) investigou a presença da disciplina de Libras em currículos de cursos de formação de professores em uma universidade pública. Para a autora,

a presença da disciplina Libras nos currículos de todos os cursos pesquisados revela a força da legislação no que diz respeito ao atendimento de suas determinações, embora isso não signifique a presença de um debate crítico que colabore com a formação dos licenciandos (DIAS, 2018, p.136).

Ainda a esse respeito, ao analisar cursos de graduação em diversas universidades brasileiras, Simões (2016, p.126) destaca que “a educação das pessoas com deficiência não parece ser alvo prioritário de preocupação nas licenciaturas das universidades brasileiras”. Os dados do estudo de Simões corroboram com nossos resultados, pois ao analisarmos os títulos das disciplinas obrigatórias, observamos que esta é a única que tem como foco principal a educação inclusiva.

Em relação ao ECS, identificamos que ele começa a ser ofertado no V semestre do curso, tendo as disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências como pré-requisito do Estágio I e Metodologia do Ensino de Biologia como pré-requisito Estágio III. Já os Módulos Interdisciplinares (I ao VIII), aparecem ao longo de todo o curso, como determina a Resolução 2/2019, ao afirmar: “400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares [...], distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora” (BRASIL, 2019, p. s/p).

Convém ressaltar que desde que a PCC foi implementada no currículo do curso pesquisado, as disciplinas de Módulo Interdisciplinar, sempre foram ofertadas desde o primeiro semestre. Essa informação é relevante, na medida em que aponta para o curso de LCB como um dos pioneiros, tanto na UESC como em relação a outras universidades pesquisadas, no atendimento da inserção da PCC em seu currículo.

De acordo com o estudo realizado por Brito (2011), a PCC seguindo a configuração de Módulos interdisciplinares, desde o início do curso, recontextualiza a compreensão do contato com diversos contextos educativos, assim como a possibilidade de problematizar questões relacionadas ao exercício profissional nesses contextos, a partir da centralidade na prática docente. A autora destaca ainda, que

cursar os Módulos, permite ao licenciando, identificar os significados inerentes à profissão, e a perceber sua complexidade, a partir da tentativa de superar a desarticulação da teoria com a prática, e das disciplinas do próprio curso, entre elas, o ECS (BRITO, 2011).

Tendo em vista que a formatação da PCC desenvolvida no curso pesquisado, assim como, o ECS, visam diminuir a dicotomia entre teoria e prática docente, e favorecer o desenvolvimento da prática profissional durante a formação inicial, analisaremos a seguir as ementas que compõem essas disciplinas.

#### 4.1.1. As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado

Segundo o PAC do curso, o ECS complementa a formação acadêmica e profissional dos licenciandos, e deve ser realizado nas áreas de ensino de Ciências e Biologia. Entre os objetivos, o ECS busca fortalecer a articulação entre formação inicial e profissão, a ética sobre as especificidades da docência, e o maior contato do licenciando com o ambiente escolar (PAC, 2010).

Entre as atribuições do estágio, está o acompanhamento por um professor da disciplina, e quando necessário, por um co-orientador. Já o estagiário, deve elaborar o plano de atividades e o projeto de estágio, o relatório parcial e final do estágio, cumprir a carga horária teórica das disciplinas ECS I, II e III realizadas na universidade, assim como as normas de estágio, conforme o código de ética do biólogo (PAC, 2010).

Diferente dos ECS I e III, o estágio II possui características diferentes dos demais, pois acontece em espaços educativos não formais, como ONGs, museus, coleções zoológicas, entre outros espaços, como apresentado no quadro 7.

**Quadro 7:** As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS)

ESTÁGIO	EMENTA
I	Observação do espaço escolar. Elaboração do projeto de ensino. Coparticipação. Intervenção pedagógica aplicada aos 3º e 4º ciclos da Educação Básica. Elaboração do relatório de Estágio.
II	Observação do espaço não formal em educação. Elaboração do projeto de intervenção. Participação e execução do trabalho docente aplicado aos sujeitos dos espaços não formais. Elaboração do relatório de estágio.

III	Observação do espaço escolar. Elaboração do projeto de ensino. Coparticipação. Intervenção pedagógica aplicada ao ensino médio da Educação Básica. Elaboração do relatório de Estágio
-----	---

**Fonte:** Projeto Acadêmico Curricular do Curso (PAC, 2010)

Em nosso questionário, nos detivemos aos estágios I e III, já que estes são realizados em turmas de ensino Fundamental e Médio, respectivamente, e ocorre no ambiente escolar. Nestes, ao longo de um semestre, os alunos desenvolvem as etapas de observação, coparticipação e regência. As disciplinas de ECS são ofertadas na segunda metade do curso, divididas em três semestres, compondo uma carga horária de 405 horas (135 para cada estágio) e nove créditos. A análise do PAC e das ementas das três disciplinas de ECS revela a adequação com os critérios previstos pela Resolução 02/2002 (já que o PAC analisado data de 2010), bem como, pela atual resolução CNE/CP Nº 2, 2019 (BRASIL,2019).

#### 4.1.2. As disciplinas de Módulos Interdisciplinares

No curso de LCB da UESC, a PCC está efetivada nas disciplinas de Módulo Interdisciplinar (I ao VIII). As ementas dos Módulos podem ser visualizadas no quadro 8, a seguir.

**Quadro 8:** Módulo Interdisciplinar do I ao VIII

MÓDULO	EMENTA
I	Caracterização da organização estrutural, administrativa de espaços educativos formais e não formais. Análise da proposta pedagógica de um espaço educativo do ensino fundamental. Relação entre a proposta pedagógica escolar e as Diretrizes Curriculares para Educação Básica e Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental.
II	Caracterização da realidade sócio-econômica cultural e ambiental dos espaços educativos formais e não formais observados no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia I. Relação entre a realidade sócio-econômico-cultural e ambiental com proposta pedagógica do espaço educativo formal ou com a do não formal.
III	Elaboração de projetos de intervenção na realidade sócio-econômico-cultural e ambiental do espaço educativo formal ou não formal, observados nos Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia I e II.
IV	Execução do projeto elaborado no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia III. Elaboração de relatório. Organização de seminário integrador.
V	Caracterização da organização estrutural, administrativa de espaços educativos formais e não formais. Análise da proposta pedagógica de um espaço educativo do ensino médio. Relação entre a proposta pedagógica escolar e as Diretrizes

	Curriculares para Educação Básica e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.
VI	Caracterização da realidade sócio-econômico-cultural e ambiental dos espaços educativos formais e não formais observados no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia V. Relação entre a realidade sócio-econômico-cultural e ambiental com proposta pedagógica do espaço educativo formal ou com a não formal.
VII	Elaboração de projetos de intervenção na realidade sócio-econômico-cultural e ambiental dos espaços educativos formal ou não formal, observados nos Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia V e VI.
VIII	Execução do projeto elaborado no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia VII. Elaboração de relatório. Organização de seminário integrador.

**Fonte:** Projeto Acadêmico Curricular do Curso (PAC, 2010)

Com o objetivo de não perder de vista a dimensão pedagógica da PCC, os Módulos foram elaborados para serem ministrados por um professor da área de Ensino de Biologia em colaboração com um docente do curso de Pedagogia da instituição. A elaboração das PCC neste formato, foi realizada pela UESC, proposta que não é comum em outras universidades. As disciplinas são compostas por uma carga horária de 405 (quatrocentas e cinco) horas, distribuídas entre o primeiro e o último semestre.

Assim como o ECS, as PCC estão de acordo com a resolução CNE/CP Nº 2/2002 (BRASIL,2010), em relação a carga horária e ao período de execução. As disciplinas são compostas por uma parte prática que corresponde a 89% da carga horária e pela parte teórica que corresponde à 11%. Logo, identificamos que o foco das disciplinas que compõem a PCC é garantir aos licenciandos o contato com a escola e com a prática docente desde o início do curso de graduação.

Consideramos esse resultado extremamente positivo, pois, além do atendimento à legislação vigente, o curso possibilita que os licenciandos tenham contato e participem da vida escolar, bem antes do momento de ECS. Tal vivência é considerada por autores da área (GHEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015; NÓVOA, 2009; PIMENTA, 1999), como um dos aspectos que contribuem com a ID dos futuros professores.

#### 4.2. O PERFIL DOS PESQUISADOS

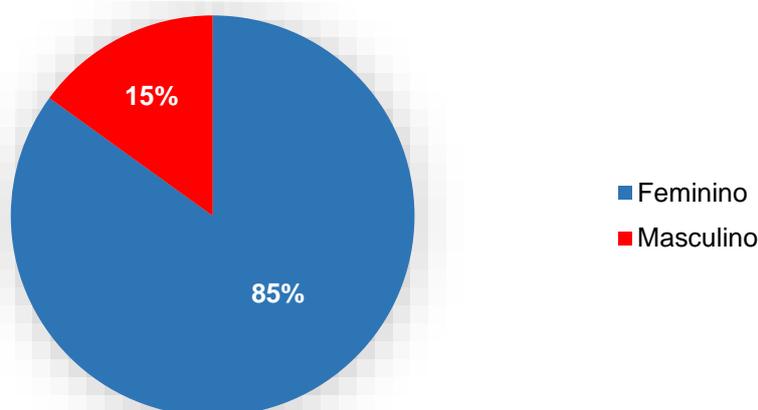
Como sujeitos da pesquisa, elegemos licenciandos em fase de conclusão do curso de Ciências Biológicas da UESC. Enviamos o questionário para 20 estudantes,

e obtivemos retorno de 14. Desses, cinco já concluíram o curso, e nove estão previstos para concluir no primeiro semestre do ano de 2021. Em relação aos turnos, oito estudantes frequentam o noturno e seis o diurno.

A idade dos pesquisados varia entre 22 a 27 anos. Nossos dados são corroborados pelos estudos de Gatti (2019) que analisou a idade dos licenciandos em Ciências Biológicas, entre os anos de 2005 (média de 18 a 24 anos) a 2014 (média de 25 a 29 anos) e identificou que os cursos de licenciatura apresentam uma diminuição significativa de alunos jovens e um aumento sistemático da idade. Consideramos esse resultado positivo, na medida em que os alunos que ingressam nestes cursos, já tenham mais maturidade para assumir suas escolhas, o que pode contribuir com um menor número de evasão nas licenciaturas.

Em relação à variável sexo, identificamos que houve uma predominância do sexo feminino. Esse dado pode ser melhor visualizado no gráfico 1.

**Gráfico 1:** Sexo dos participantes

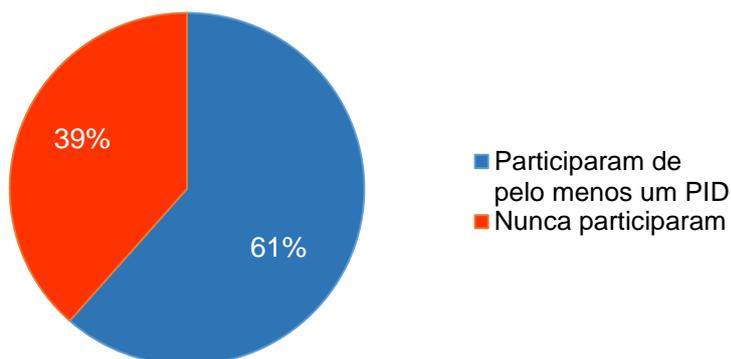


**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Dados semelhantes aos apresentados aqui, foram identificados em outras pesquisas que relatam o processo de feminização do magistério (GATTI *et al.*, 2008; GATTI, 2010; GATTI; BARRETO, 2009), indicando que a docência, ainda nos dias atuais é uma profissão predominantemente feminina. Para Feitosa (2017, p. 3), é fundamental ampliarmos nossa compreensão acerca da feminização do magistério e “[...] reconstituir, mesmo que brevemente, a história da profissão docente, considerando a existência de aspectos relevantes entrelaçados nesse contexto”.

Em relação à participação em Programas de Iniciação à Docência (PID), tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica (RP), Mais Futuro e Partiu Estágio, 61,5% dos licenciandos afirmaram já terem participado de pelo menos um dos programas, como apresentado no gráfico 2:

**Gráfico 2:** Alunos que participaram de algum PID



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Ao compararmos entre a quantidade de participantes e não participantes dos programas, percebemos que a maioria dos entrevistados já atuou em algum dos PID que tem parceria com a UESC. No entanto, é possível identificamos a desigualdade de oportunidades entre os licenciandos sobre as experiências proporcionadas por estes Programas.

Em relação à participação no PIBID, Pimenta e Lima (2017) tecem algumas críticas, dentre as quais sinalizam para a desigualdade de oportunidades dentro de um mesmo curso. Para as autoras:

O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 4)

As contribuições dos PID na formação de futuros professores são inegáveis, no entanto, não é possível desconsiderar que os benefícios não se estendem a todos os alunos de um curso de licenciatura. Nesse sentido, cabe aos cursos de licenciatura defender e valorizar o papel formativo do ECS, visto que é atividade obrigatória e como

afirmam Pimenta e Lima (2017, p. 6) “[...] o Estágio possui características que podem subsidiar a reflexão sobre a prática.”

Ao pesquisarem sobre o desenvolvimento do PIBID na formação docente, Gomes e Felício (2017) destacaram benefícios relacionados à autonomia, articulação entre teoria e prática e melhor compreensão do contexto escolar, proporcionados pela participação no Programa. No entanto, os autores sinalizam que estes benefícios não deveriam ser restritos somente aos bolsistas, uma vez que a participação dos licenciandos é limitado à quantidade de bolsas e aos critérios de seleção.

#### 4.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A análise apresentada nesta seção foi organizada a partir da leitura dos questionários, respondidos pelos 14 docentes participantes da pesquisa. Considerando a privacidade dos entrevistados, optamos por não divulgar seus nomes. Assim, os licenciandos foram identificados por L1, L2 [...] L14, onde a letra L representa o termo licenciando e os números, a ordem em que responderam os questionários.

Para facilitar a compreensão das categorias e subcategorias de análise, optamos por apresentá-las no quadro 9, a seguir:

**Quadro 9:** Categorias e subcategorias temáticas identificadas na análise do questionário

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
A escolha pela docência	- A socialização no ambiente escolar - Afinidade e oportunidade
A relação entre a teoria e a prática	- As disciplinas pedagógicas e específicas - A Prática como Componente Curricular
A importância do Estágio Curricular Supervisionado	- O ECS e a construção da identidade docente - A relação entre licenciando e Professor Supervisor do ECS
As contribuições dos programas de iniciação à docência	- A participação nos programas de iniciação à docência - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

	- Residência Pedagógica
Perspectivas de atuação docente	- A aptidão para o exercício docente - Atuação na Educação Básica

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

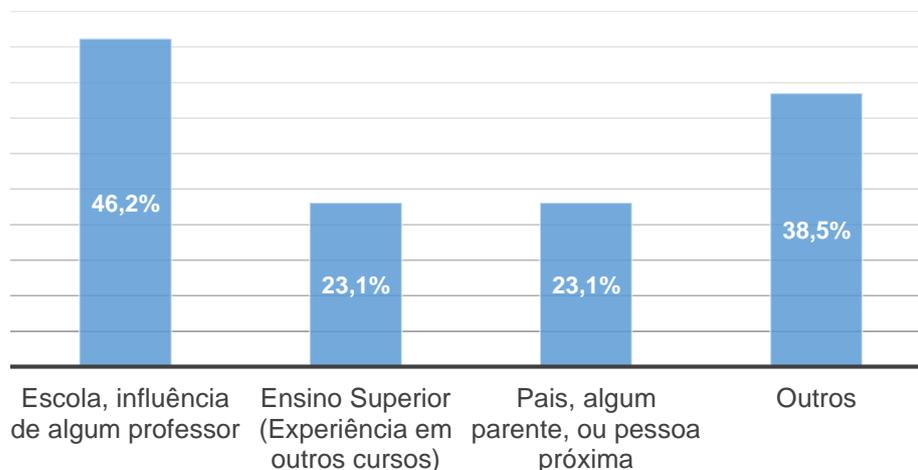
Conforme previsto pela análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*: Em relação às primeiras, destacamos: 2. A relação entre a teoria e a prática, 3. O Estágio Curricular Supervisionado, e 4. Os Programas de Iniciação à Docência. As demais categorias (1 e 5) foram emergindo a partir da leitura dos relatos e à medida que a análise avançou, sendo, portanto, consideradas como categorias *a posteriori*.

#### **4.3.1. A escolha pela docência**

Nesta categoria, iremos destacar as principais razões relacionadas à escolha dos participantes pelo curso de licenciatura como um ofício profissional, a partir das experiências vivenciadas antes do ingresso no curso e as relações sociais que constituíram. Cabe salientar que esta é uma categoria *a posteriori*, na qual identificamos informações relevantes sobre a influência pela escolha profissional. Logo, acreditamos que essas influências podem interferir na construção da ID ao longo do curso. Concordamos com Marcelo (2009) quando afirma que as experiências individuais possuem grandes contribuições na constituição da identidade profissional docente.

##### **4.3.1.1. A socialização no ambiente escolar**

Ao serem questionados sobre os motivos que os influenciaram na escolha da docência como profissão, foi possível identificar que a escola, e/ou a influência de alguns professores foi o principal motivo, como apresentamos no gráfico 3:

**Gráfico 3:** Incentivo profissional

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

A influência da escola e/ou de algum professor, enquanto estudantes da educação básica, foi predominante entre as respostas dos entrevistados. Além disso, eles elencaram a dedicação e o profissionalismo docente como características responsáveis por essa influência, conforme é possível verificar em alguns dos relatos abaixo:

*O que me levou a escolher a Ciências Biológicas foi minha identificação com o curso e também **em especial minha orientadora e professora de Biologia** no ensino médio, que me trouxe novos olhares e oportunidades para minha formação (L2, grifo nosso).*

*Tive uma **professora de Biologia no ensino médio** que me fez ficar encantada pela licenciatura. O amor que ela transmitia na sala de aula era muito motivador (L5, grifo nosso).*

***Ao fim do ensino médio tive uma professora de Biologia muito apaixonada pela sua profissão**, que muito nos estimulava a segui-la. Fazendo assim, despertar em mim o desejo em ser professora (L6, grifo nosso).*

*A opção de exercer a licenciatura veio do encantamento que tive quando **ainda era aluna do ensino médio, com professoras que são muito boas** [...] (L10, grifo nosso).*

Para os licenciandos, a valorização e a dedicação profissional dos docentes da educação básica, foram essenciais para que eles fossem influenciados a seguir a carreira docente. Estes dados estão em consonância com os estudos realizados por Sales e Chamon (2011). Após a aplicação de um questionário em 964 graduandos, as autoras identificaram forte influência da visão idealizada do exercício da docência,

além do crescimento das reais atribuições e papéis a serem desempenhados pelos docentes diante da escola e da sociedade.

Ademais, entendemos que na interação entre professor e alunos, podem emergir características individuais e traços subjetivos (encanto, paixão) que fazem com que sejam reconhecidos como “bons professores” e exemplos de profissionais a ser seguidos. Segundo Tardif (2014).

[...] o “saber da experiência” é plural: de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc (TARDIF, 2014, p. 19).

Desta forma, as representações produzidas pelas experiências vivenciadas como estudantes, podem contribuir com a constituição da ID, uma vez que os saberes oriundos da experiência escolar são bastante sólidos e persistem através do tempo (TARDIF, 2014). Ainda sobre a influência do ambiente escolar, na escolha da profissão, também merece destaque a fala da L2, que relata a importância da socialização, ao enfatizar que:

*O ambiente escolar sempre foi muito agradável em minha vida, desde a **convivência com os colegas, funcionários até os professores**, além disso observava o professor como um **papel de destaque dentro da escola e na vida dos alunos**, então a partir dessa soma de fatores optei por fazer uma licenciatura (L2, grifo nosso).*

Segundo Marcelo (2009), a docência é uma das únicas profissões que permite aos futuros profissionais, maior período de observação em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro. Logo, podemos considerar que além do espaço de informação, a escola é reconhecida como espaço de formação docente. Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 116) o “contexto espacial refere-se ao ambiente social, organizativo e cultural no qual se realiza o trabalho dos docentes”, contexto este, ressaltado nas falas dos licenciandos como transmissor de conhecimentos, a partir da socialização com os sujeitos envolvidos. Ao analisar a formação da ID, Tardif (2014) define que esta,

[...] exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (TARDIF, 2014, p. 79).

Nesse sentido, salientamos a importância da socialização na formação dos saberes que contribuíram com a motivação de alguns entrevistados.

#### 4.3.1.2. Afinidade e oportunidade

Entre os outros motivos indicados pelos entrevistados sobre a escolha da profissão docente, destacam-se: a afinidade pelas disciplinas específicas do curso e pela docência, e a falta de oportunidade de cursar a primeira opção de curso superior, como é possível verificar nas narrativas a seguir:

*Durante o ensino fundamental sempre **tive afinidade com disciplinas de ciências, estudar o corpo humano, áreas da saúde**. Sou graduada em Nutrição e quando tentei o vestibular para Biologia, vi uma oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e contextualizar as duas áreas (L8, grifo nosso).*

*Desde criança já me interessava pelo comportamento dos seres vivos (L12).*

*Na quarta série quando perguntavam o que eu queria ser eu dizia que 'quero ser professor de Ciências, quero ensinar Ciências e fazer ciência'. **Eu tinha um desejo nato dentro de mim** (L9, grifo nosso).*

*A escolha da licenciatura ocorreu **devido à minha indisponibilidade de estudar no período diurno**. Como a UESC, só oferece o curso de licenciatura a noite, tive que optar por este (L11, grifo nosso).*

*Não era minha primeira opção de curso (L13).*

A aproximação com os estudos biográficos nos permitiu analisar além dos motivos da escolha pela licenciatura, o significado da docência para os licenciandos entrevistados, a partir dos relatos das experiências escolares, influência dos pais e reconhecimento da importância social da docência. Entre as significações que representam em suas narrativas, destacam-se as relações com a diversidade de saberes e tensões que permeiam à docência, indo de encontro com as contribuições de diversos autores da área (CUNHA, 2007; MARCELO, 2009; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014) sobre os aspectos necessários para a construção da ID.

Para isso, Mellini e Ovigli (2020) ressaltam a importância de ter nos cursos de formação inicial, espaços para diálogos sobre crenças e teorias implícitas, trazidas pelos licenciandos, com o objetivo de potencializar as reflexões e os questionamentos sobre o tornar-se professor.

#### 4.3.2. A relação entre a teoria e a prática

Buscamos identificar nesta categoria, em que medida, ações como, a elaboração da configuração curricular, e ementas das disciplinas do curso, proporcionam a relação entre a teoria aprendida na universidade e a prática docente.

Segundo Pimenta (1999), os saberes docentes desenvolvidos pela relação entre teoria e prática na formação inicial, viabilizam a constituição da ID. A partir da análise dos dados, duas subcategorias emergiram: as disciplinas pedagógicas e específicas e a Prática como Componente Curricular (PCC).

#### 4.3.2.1. As disciplinas pedagógicas e específicas

Ao serem questionados sobre como percebem a relação entre teoria e prática a partir das disciplinas específicas e pedagógicas do curso, os dados apontam que a classificação de “boa”, foi destacada por 9 licenciandos se referindo às disciplinas pedagógicas e 8 licenciandos se referindo às disciplinas específicas, como mostram os Gráficos 4 e 5.

**Gráficos 4 e 5:** Características atribuídas às disciplinas na relação teoria e prática



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

A partir dos relatos, foi possível identificar na maioria dos alunos participantes da pesquisa, um olhar crítico para a relação teoria e prática nas disciplinas pedagógicas, incluindo os que classificaram essa relação como “boa”.

***Boa parte das disciplinas fomentam de alguma forma essa relação teoria e a prática. Entretanto, apenas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e III, Projeto de TCC e os Módulos V ao VIII, pude compreender esta relação, devido a abordagem escolhida pelos professores. Nas demais disciplinas foi algo muito superficial que nos remetia apenas a uma formalidade acadêmica e não algo de importância para a profissão docente*** (L2, grifo nosso).

*Creio que algumas disciplinas poderiam ter explorado mais essa relação entre teoria e prática, como por exemplo a Metodologia do Ensino de Ciências* (L5, grifo nosso).

***A relação é boa mas acredito que não o suficiente para a nossa formação profissional. Poderíamos ter mais oportunidades de correlacionar teoria e prática nas disciplinas pedagógicas, visto que ao longo da minha***

*graduação teve essa oportunidade em praticamente três ou quatro disciplinas pedagógicas (L6, grifo nosso).*

O posicionamento crítico dos licenciandos nos permite reconhecer a capacidade de refletir sobre a própria formação, apontando para um perfil característico de futuros profissionais, que poderão proporcionar essa relação quando se tornarem professores. Esses resultados corroboram com a pesquisa realizada por Gatti (2009, p.122), ao relatar que “nas próprias disciplinas de formação profissional costuma predominar uma abordagem mais genérica das questões, antes que a sua articulação com as práticas educativas”, comprometendo desta forma, os objetivos dessas disciplinas.

Em relação às disciplinas específicas, alguns licenciandos mencionaram a ênfase no conteúdo e a postura do professor mais voltada para o perfil do curso de bacharelado. Além disso, salientaram o foco no ensino da teoria e a necessidade da articulação entre universidade e escola básica, a partir dessas disciplinas, como apresentado nas falas a seguir:

*Algumas dessas disciplinas específicas são voltadas para o contexto do bacharelado. Senti em alguns momentos, uma necessidade de um foco para a prática docente (L1).*

***Menos ainda que as pedagógicas**, os professores das disciplinas específicas de biologia, **apresentam sempre a mesma metodologia** de aula expositiva não dialogada. Poucas exceções (L10, grifo nosso).*

*[...] a minha experiência foi boa. Porém, pode melhorar um pouco mais, como por exemplo, expandir a prática para além dos muros da Universidade (L12).*

Segundo Gatti (2009), embora os jovens compreendam a importância social da docência e se reconheçam como profissional da área é inegável entre seus discursos, a visibilidade pouco atraente e desvalorizada perante os alunos, sociedade e governo. Desta forma, acreditamos que esse seja o principal motivo da comparação entre os bacharéis, feita por alguns alunos entrevistados. No entanto, também salientamos a possibilidade de que essa seja a postura e o discurso entre os professores das áreas específicas, o que pode justificar as metodologias questionadas por alguns licenciandos.

Tanto nas disciplinas específicas quanto nas disciplinas pedagógicas, alguns estudantes pesquisados identificaram como insuficiente a relação teoria e prática, destacando o foco nas discussões teóricas, e ainda a necessidade de valorização da prática em detrimento da teoria, como apresentado nos próximos relatos:

*Prezam muito pela teoria e muitas vezes a prática fica colocada de lado (L2).*

*Grande parte das disciplinas específicas prendem o aluno à teoria, em slides e textos, usando inclusive a parte prática da disciplina com mais teoria (L3).*

***Existem muitas disciplinas específicas do curso que nos permite realizar atividades em laboratório e de campo e que são importantes para a prática docente porque não nos limita apenas ao conteúdo, dando a oportunidade de vivenciar na prática a teoria e posteriormente aplicá-las aos alunos. Mas ainda acredito que as práticas podem ser ainda mais exploradas em nosso curso (L7, grifo nosso).***

*As disciplinas "específicas" realizam essa relação teoria e prática, mas depende muito da disciplina e do professor para que isso ocorra. No geral, a prática "se torna" mais uma teoria (L8, grifo do entrevistado).*

*Muitas vezes ficamos apenas nas discussões de texto (L9).*

Os relatos anteriores tecem críticas à relação teoria e prática. Sabemos que, muitas vezes, os cursos de licenciatura são considerados como apêndices do bacharelado e se baseiam no modelo da racionalidade técnica, com uma valorização maior das pesquisas em relação ao ensino (DINIZ-PEREIRERA, 2011). Entre as dificuldades na articulação da teoria com a prática, percebe-se que os licenciandos propagam um discurso de valorização da prática em relação à teoria, por compreenderem a docência como um campo de aplicação prática da teoria, e não como um espaço de críticas e reflexões.

Os dados da pesquisa indicam que os alunos supervalorizam a prática docente, à medida que almejam o aumento da carga horária de atividades práticas, em detrimento da teoria. No entanto, vale ressaltar que entre as citações, os pesquisados não explicitaram em nenhum dos seus relatos, aspectos relacionados a práxis docente. Amparadas nas discussões de Pimenta e Lima (2019, p.15), supomos uma falta de conhecimento ou equívoco dos licenciandos sobre a atuação profissional docente, visto que, para as referidas autoras “o conhecimento se dá efetivamente *na* e *pela* práxis; a *práxis* é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis)”.

Percebe-se que a crítica sobre a supervalorização da prática é destaque entre alguns estudos da área de formação docente (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; ZEICHNER, 2010), uma vez que influencia nos processos reflexivos, crenças, valores e percepções acerca do que é “ser professor”, refletindo na constituição do processo de formação da ID.

Ao analisar as questões relacionadas à cultura profissional docente, a partir das pesquisas produzidas nas últimas décadas, Gabriel (2015) destaca que é possível perceber a supervalorização das práticas pedagógicas cotidianas como elemento de especialidade da docência, o que torna a profissão o alvo de críticas sobre essa perspectiva. Para Pimenta (2012), esse discurso precisa ser rearticulado a partir da síntese entre teoria e prática, sem a desvalorização de uma em detrimento da outra.

Os relatos indicam que os licenciandos pesquisados talvez não compreendam a relevância da teoria, sobretudo em um curso que forma professores. Assim, é fundamental que ao longo do processo formativo, sejam oportunizados a estes estudantes, a compreensão do papel da teoria e da prática, não como opostos, mas como complementares. Compreendemos que o processo formativo é falho, quando estudantes em final de curso ainda tenham entendimentos equivocados acerca dessa relação.

#### 4.3.2.2. A Prática como Componente Curricular

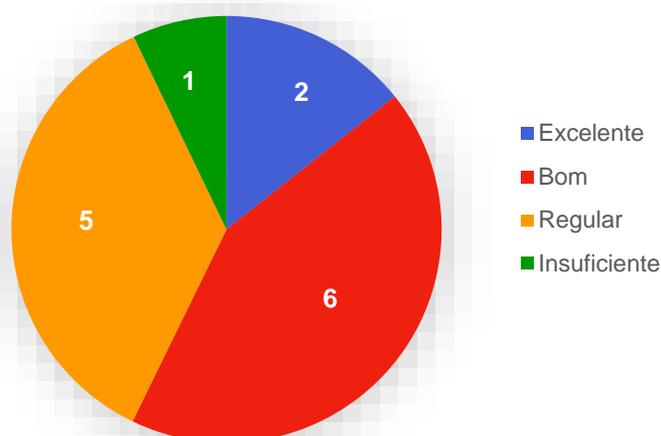
A partir da Resolução CNE/CP 2 de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, ocorreu a inserção de 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) nos currículos dos cursos de licenciatura, objetivando proporcionar aos licenciandos uma formação articulada com a prática docente (BRASIL, 2002b).

Esta Resolução representou um avanço nos currículos dos cursos de licenciatura em todo país, muito embora alguns desses cursos distribuam essa carga horária de maneiras distintas, não assegurando, muitas vezes, a efetivação dos conteúdos destinados a esse componente curricular. A garantia das 400 horas da PCC foi mantida na Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015) e nas atuais diretrizes para a formação de professores – a Resolução 2 /2019 (BRASIL, 2019).

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) da UESC, a PCC está efetivada nas disciplinas de Módulo Interdisciplinar de I ao VIII. Esse formato da PCC não é comum em outras universidades. Com o objetivo de não perder de vista a dimensão pedagógica da PCC, os Módulos foram elaborados para serem ministrados por professores da área de Ensino de Biologia, juntamente com docentes do curso de Pedagogia da UESC. Considerando a importância da PCC, entre os objetivos desta

pesquisa, buscamos compreender em que medida, estas disciplinas contribuem para a formação dos licenciandos. Identificamos que 6 (gráfico 6) licenciandos consideram os Módulos como regular ou insuficiente para contribuir com sua formação docente. Esses dados chamam atenção para uma reavaliação metodológica e análise dos anseios apresentados pelos licenciandos sobre as disciplinas.

**Gráfico 6:** Avaliação dos pesquisados acerca dos Módulos Interdisciplinares



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Segundo a legislação vigente, as atividades da PCC devem acontecer do início ao fim do curso de formação inicial, permeando toda a graduação com o objetivo de aproximar o licenciando da reflexão sobre a docência desde o início do curso (BRASIL, 2019). Tal requisito é contemplado no PAC do curso de LCB da UESC, visto que os Módulos Interdisciplinares estão presentes desde o primeiro até o último semestre do curso. No entanto, dois dos pesquisados relatam a falta de transparência entre os objetivos da PCC durante o desenvolvimento dos Módulos, como afirmam a seguir:

*Os Módulos cumprem com sua proposta de prática como componente curricular, entretanto, **não fica claro para os alunos a sua finalidade e como devem ser executados** (L2, grifo nosso).*

*Só pude compreender a utilidade dos módulos na minha formação docente a partir do módulo V ao VIII (L13).*

Esses relatos merecem ser analisados de forma atenta, visto que a ementa das disciplinas deixa claro como cada Módulo deve ser executado: do I ao IV devem ser desenvolvidos em escolas de Ensino Fundamental, enquanto os Módulos V ao VIII,

no Ensino Médio. Os relatos de L2 e L13 nos fazem refletir, em que medida, os docentes que ministram estas disciplinas, cumprem com as respectivas ementas.

A partir da insatisfação e questionamentos sobre a finalidade dos Módulos, apresentados por L2 e L13, é possível identificar entre os licenciandos a reflexão sobre o próprio curso. Segundo Pimenta (1999, p.2), uma das funções dos cursos de formação de professores, é desenvolver, a “capacidade de investigar a própria atividade, para a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”.

Dentre outros aspectos, a PCC deve proporcionar a articulação entre os conhecimentos práticos e teóricos, evitando que o acesso à escola e a prática docente seja assegurada apenas pelos Estágios. De acordo com as atuais Diretrizes para formação de Professores, a organização curricular das licenciaturas deverá ter, entre seus princípios norteadores:

II- reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019, p.4).

Nesse sentido, alguns licenciandos reconheceram a relevância da PCC, como possibilidade de conhecerem a dinâmica escolar, antes do Estágio.

*[...] Nas disciplinas de Módulo que **tivemos os primeiros contatos com a escola de fato**. Entender todo funcionamento, e **se ver fazendo parte daquele espaço no futuro, foi esclarecedor** para definir se era realmente aquilo que eu queria para mim (L1, grifo nosso).*

*Acho excelente, pois permite o contato do discente com a escola, com alunos, com a direção antes do estágio, deixando uma pressão menor, quando o estágio começa (L7).*

*Os módulos me ofereceram muito mais do que as demais disciplinas poderiam oferecer. **Eu tive contato com as escolas desde o módulo I** (L9, grifo nosso).*

*Os módulos contribuem de forma positiva para nosso crescimento profissional, é o momento onde o discente tem contato com o ambiente escolar, encarando os possíveis problemas que venha surgir (L10).*

Alguns pesquisados também teceram críticas aos Módulos, em relação à inexistência e qualidade das atividades práticas, falta de relação com a prática docente, longo tempo de desenvolvimento das propostas e restrição das atividades à sala de aula da Universidade. Essas denúncias evidenciam um contrassenso, visto

que a proposta da PCC está explícita em sua própria nomenclatura: a prática como uma atividade curricular. Vejamos alguns relatos:

*As disciplinas de Módulo poderiam ser locais de debates mais amplos sobre a prática docente e o desafio da mesma (L3).*

*Dos oito módulos interdisciplinares estudados, **em apenas 2 desses, a prática realmente aconteceu** (L6, grifo nosso).*

*As disciplinas de Módulos Interdisciplinares acabam sendo muito extensas e **a maior parte é realizada em sala de aula** (L8, grifo nosso).*

*A **estrutura dos módulos é cansativa e ultrapassada**, pois demora muito tempo para a formulação de um projeto e sua execução (L11, grifo nosso).*

Os dados apontam para a capacidade reflexiva dos licenciandos sobre as metodologias propostas pelos Módulos. No entanto, além da capacidade de tecer críticas à própria formação, relatam uma fragilidade da PCC apresentada pelo curso, e um distanciamento da proposta contida na Resolução. Considerando que as 400 horas a ela destinada são necessárias para o desenvolvimento de saberes docentes durante a formação inicial e, de acordo com os alunos, o foco no ambiente escolar não tem sido contemplado em todos os Módulos.

Contudo, para que ocorram mudanças de concepções, acreditamos que os professores formadores devem fomentar discussões, em conjunto com os licenciandos sobre suas inquietudes, uma vez que a crítica não aparece sem ter motivo prévio e as reflexões devem e precisam ser induzidas. Para Vaillant e Marcelo (2012), a reflexão contribui de forma significativa para a construção da ID. Contribuição identificada a partir das críticas dos licenciandos sobre o desenvolvimento das PCC proposta pela PAC e desenvolvidas pelos professores do curso.

#### **4.3.3. A importância do Estágio Curricular Supervisionado**

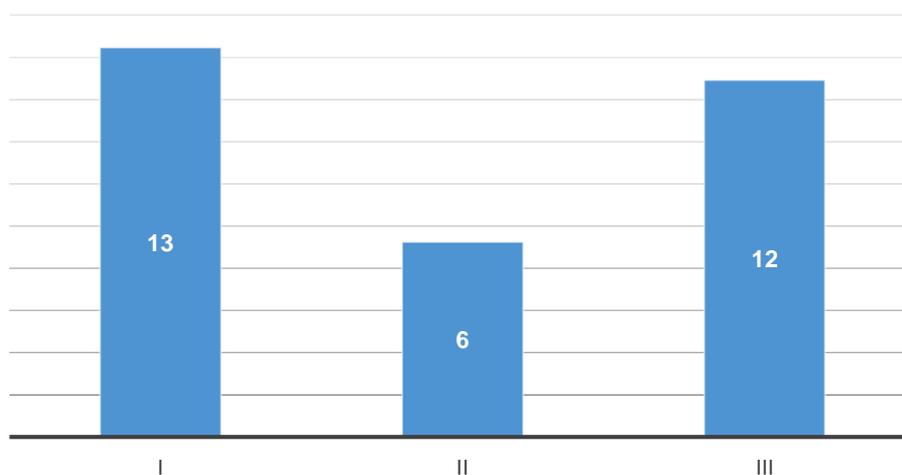
Nesta seção, iremos destacar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), além das limitações e o papel do professor supervisor, no desenvolvimento da Identidade Docente (ID) dos licenciandos. Esta categoria de análise tem centralidade em nossa pesquisa e foi estabelecida *a priori*. Após a análise dos dados, foi subdividida em duas subcategorias: o ECS e a construção da identidade docente, e a relação entre licenciando e Professor Supervisor no ECS.

#### 4.3.3.1. O desenvolvimento dos licenciandos durante o estágio curricular supervisionado

O ECS no curso de LCB da UESC está organizado da seguinte forma: ECS I, que ocorre em escolas do Ensino Fundamental II; o ECS II que é realizado em espaços não formais (museus, ONGs, reservas, entre outros) e o ECS III em escolas do Ensino Médio.

Em nosso estudo, investigamos a percepção dos pesquisados em relação ao ECS I e ao ESC III, por compreendermos o foco desses estágios no contato com os alunos da educação básica e na articulação entre universidade e escola, uma vez que, no ECS II, os alunos desenvolvem suas atividades em espaços informais, sem terem a oportunidade de desenvolver a docência no ambiente escolar. Também identificamos que os ECS I e III, são os considerados de maior contribuição para a construção da ID entre os licenciandos, como apresentado no gráfico 7. Vale destacar que os alunos tiveram como opção indicar mais de uma alternativa.

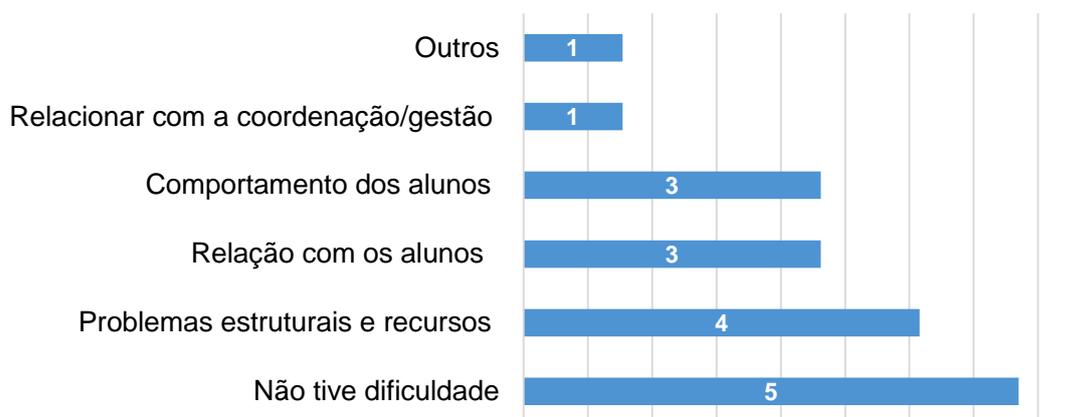
**Gráfico 7:** Contribuições do ECS na construção da ID



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Tanto o ECS I, quanto o ECS III proporcionam ao licenciando a oportunidade de exercer a docência no ambiente escolar, conhecer os desafios da profissão e adquirem saberes que contribuem com a formação de sua ID.

No gráfico 8 é possível visualizar os principais desafios encontrados pelos licenciandos durante o ECS I. Destacamos que os pesquisados poderiam indicar mais de uma opção de respostas.

**Gráfico 8:** Dificuldades encontradas pelos licenciandos no ECS I

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Entre as falas dos alunos, os problemas estruturais e a disponibilidade de recursos necessários para ministrar aulas foram apresentados como principais dificuldades. Os licenciandos ressaltaram a falta de livros didáticos, ventiladores, carteiras e materiais para a realização das atividades, como é possível verificar nos relatos a seguir:

*Falta de materiais de mídia, alunos sem livros, problemas estruturais, como falta de ventiladores, cadeiras em boas condições de uso (L1)*

*Sala inadequada, falta de alguns materiais para realização de algumas atividades e a falta de suporte para a inclusão de alunos com necessidades especiais. (L2)*

Compreendemos que durante o ECS I, por se tratar do primeiro estágio, a falta de experiência pode evidenciar os desafios enfrentados pelos licenciandos, principalmente para os que não tiveram acesso aos PID, ou ainda quando as PCC não garantem os objetivos propostos. De acordo com a pesquisas realizadas por Moraes, Guzzi e Sá (2019), os desafios percebidos ao longo do ECS, podem proporcionar aos licenciandos, a oportunidade de desenvolver conhecimentos necessários para lidar com as adversidades da educação básica, principalmente na rede pública. No entanto, também é possível que sejam justificativas de desmotivação para seguir a carreira docente.

A dificuldade de se relacionar com os alunos e lidar com as adversidades comportamentais, também foram questões que estiveram presentes nos relatos, e que juntas representam 46,2% das dificuldades apontadas pelos pesquisados. Entre seus

relatos, destacaram a quantidade de alunos por turmas, problemas psicológicos, distorção idade série, indisciplina e vícios. Como apresentados nos excertos a seguir:

***O Estágio I foi bem desafiador, a turma era muito grande, distorção idade/série era alta, garantir um ensino de qualidade em uma turma tão heterogênea foi um desafio (L3, grifo nosso).***

*No estágio 1 peguei uma turma de EJA noturno, na qual frequentavam aproximadamente uns oito alunos bem mais velhos que eu, que pareciam não me levar a sério, pela diferença de idade talvez, além da dificuldade de aprendizagem e evolução dos mesmos (L6).*

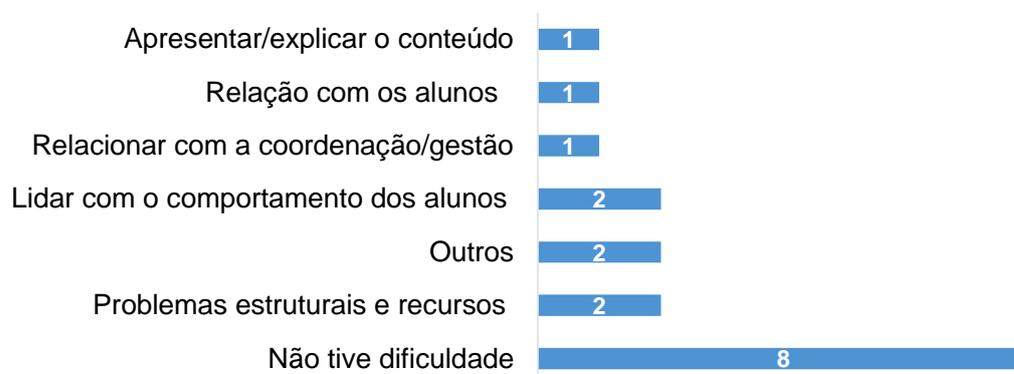
*No Estágio I, devido a indisciplina e imaturidade da turma (L11).*

*A maior dificuldade foi com os alunos que eram bem mais velhos e eu precisava lidar com **alguns que chegavam na aula bêbados reclamando, ou drogados**. Além dos que queriam estudar, mas por outros motivos apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem e eu de certa forma não estava preparada para lidar com essas situações (L12, grifo nosso).*

Os desafios citados podem estar relacionados com a falta de experiência dos licenciandos, já que a maioria deles, relacionam com a realização do Estágio I, que acontece nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, identificamos que a maioria dos licenciandos classificam os alunos desse nível escolar como indisciplinados, o que demanda mais atenção. Ademais, também relacionamos com a insegurança deles, quanto a responsabilidade de assumirem sozinhos a sala de aula.

Já em relação ao ECS III, observamos que a maior parte, representada por nove licenciandos, relatou que não teve dificuldades ao longo desse estágio. Vale destacar que esse questionamento permitiu sinalizar uma ou mais opções de respostas. As respostas podem ser visualizadas no gráfico 9.

**Gráfico 9:** Dificuldades encontradas no ECS III



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Ao compararmos esse número com aqueles apresentados anteriormente, na experiência do primeiro estágio, é possível inferir que por ser o último estágio os licenciandos souberam administrar os desafios apresentados. Entre as dificuldades vivenciadas no ECS III, os alunos destacaram a interferência do tempo em relação à quantidade de conteúdo a serem aplicados, e a falta de preparo para lidar com os alunos que apresentam necessidades especiais, como apresentado nos discursos a seguir:

*Não tive grandes problemas, a não ser com **relação ao tempo e a quantidade de conteúdo** a ser trabalhada (L4, grifo nosso).*

*Tive dificuldade com a **quantidade de conteúdo e o tempo** em que tinha para trabalhar esse conteúdo, muitas vezes sendo insuficiente (L5, grifo nosso).*

*A carga horária, devido a imprevistos do professor, feriados, atividades escolares deixando bem **apertado e desesperando o tempo para cumprir toda a carga horária exigida** (L7, grifo nosso).*

*Em ambas as escolas que realizei os estágios não encontrei outras dificuldades que não fossem os problemas estruturais, como sala inadequada, falta de alguns materiais para realização de algumas atividades e a **falta de suporte para a inclusão de alunos com necessidades especiais** (L8, grifo nosso).*

Os relatos trazem uma questão fundamental, referente a quantidade de aulas de Biologia no Ensino Médio, que são duas horas aula/semana. A relação de conteúdo dessa disciplina é muito extensa, para ser ministrado em apenas 100 minutos de aulas semanais. Sabemos que essa questão se acentua, se relacionarmos os problemas estruturais e a falta de recursos didáticos disponíveis, sobretudo se considerarmos que os conteúdos biológicos, muitas vezes, exigem a necessidade de instrumentos, como os microscópios, por exemplo, para visualização de estruturas biológicas. Outrossim, poucas escolas dispõem de laboratórios de Ciências e/ou de equipamentos que possibilitem a realização de aulas práticas ou demonstrações.

Toda essa ausência de recursos potencializa as dificuldades enfrentadas por todos os atores envolvidos nesse processo. Desse modo, considerando todos os desafios apresentados até aqui é possível reconhecer que as disciplinas de ECS tem um papel fundamental na formação desses futuros professores, tanto no sentido de instrumentalizá-los para os desafios, quanto estimulá-los para a profissão docente.

Os relatos que destacam as dificuldades encontradas nos ECS, expressam momentos de estranhamento, que exigiram dos licenciandos a tomada de decisões sobre as situações que lhes marcaram. Desse modo, acreditamos que ao tornar a

escola como esse espaço da co-formação docente, os ECS reforçam o sentido de uma profissão formada por saberes diversos, que contribuem sobremaneira para a formação do futuro professor. Para Larrosa (2011), a escola nos possibilita, pois nela podemos:

Habitar como especialistas, como profissionais, como críticos, mas que, sem dúvida, **habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto.** Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções (LARROSA, 2011, p.24, grifo nosso).

As dificuldades encontradas na sala de aula da educação básica podem representar o motivo da desistência profissional precoce (SCHUTZ; LEE, 2014). Acreditamos que este fato ocorra durante a formação inicial, pela falta de experiência em lidar com as dificuldades estruturais, escassez de recursos, diversidade de sentimentos e emoções, derivados dos diversos contextos que envolvem a escola, conforme foi possível identificar nas falas dos licenciandos.

Suspeitamos que esses contextos de dificuldades podem ter influência dos fatores que limitam o ECS no campo de formação de saberes, como exemplo: a desarticulação entre componentes curriculares do curso, ausência de aportes teóricos e perspectiva de ressaltar as técnicas em relação à pesquisa. Segundo Pimenta e Lima (2012), a ausência da pesquisa dificulta a realização de um estágio mais efetivo para a formação docente, tendendo a reproduzir formas tradicionais a partir dos modelos de práticas observadas.

Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), a atuação docente pode ser desenvolvida por meio da pesquisa:

A atuação do professor deve ir além da aplicação dos conteúdos previamente definidos por um currículo prescrito. Para tanto, **é necessário que os professores façam de suas atividades docentes uma constante investigação**, partindo das situações problemas nas quais estão envolvidos o ambiente escolar, para responder-lhes por meio do registro, da reflexão sobre a ação (GHEDIN, OLIVEIRA E ALMEIDA, 2015, p.110, grifo nosso).

Apesar dos problemas, os licenciandos também expressaram as contribuições dos estágios para a sua formação. Em relação ao ECS I, além da satisfação, os licenciandos destacaram a importância da socialização com os sujeitos envolvidos no processo:

*Não tive nenhuma dificuldade nesse estágio, consegui me relacionar bem com a turma e tive todo o apoio da supervisora e da gestão (L1).*

*Foi um ótimo estágio (L6).*

*Não tive grandes dificuldades, a escola sempre me acolheu bem e os professores sempre foram bem receptivos (L7).*

*Toda a escola me recebeu super bem, direção, coordenação, funcionários e alunos foram todos receptivos (L13).*

Em relação ao ECS III, além das contribuições já citadas no ECS I, os licenciandos destacaram a importância das experiências que proporcionaram o contato com a docência ao longo do curso, como os estágios anteriores, e a participação nos Módulos Interdisciplinares, afirmando que estavam mais preparados e com menos dificuldades, apresentados nos trechos a seguir:

*Me senti mais preparada, por se tratar do último estágio e ter vivido experiências de aplicação de projetos nos Módulos. Ter feito outros estágios, me tornou mais ativa, e como eu já tinha certeza do que eu queria, me sentir mais competente para estar ali (L8, grifo nosso).*

*Foi muito bom, consegui dialogar com mais facilidade. Foi super gratificante, fiz amizade com muitos, que inclusive tenho contato até hoje (L12).*

Ao compreendermos a importância do ECS na construção de saberes necessários para a formação da ID, destacamos as contribuições das dificuldades e as oportunidades de reflexão sobre a docência.

*Durante o estágio percebi que minha atuação teve significado para várias pessoas e uma dessas sou eu. Todos os estágios, independente das dificuldades enfrentadas, contribuíram com a formação da minha identidade docente (L1, grifo nosso).*

*Foi um desafio, mas apesar disso foi o momento da formação. Tive certeza que eu quero ser professor, nunca me senti tão bem numa sala de aula (L3, grifo nosso).*

*Me fez ver o que realmente é ser um professor e me auxiliou no desenvolvimento como docente (L4).*

*Todos foram importantes, pois foram experiências em que estive diante de diferentes desafios, experiências essenciais para a minha formação (L5).*

*O estágio contribuiu significativamente para a construção do meu perfil docente, buscando refletir sobre minhas práticas (L8, grifo nosso).*

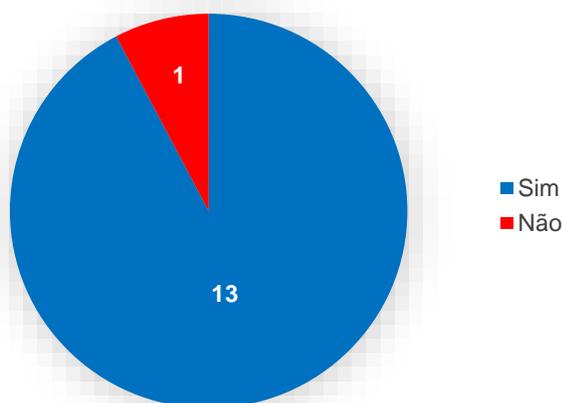
Cabe enfatizar que os conhecimentos construídos pelos licenciandos durante o ECS, são transformados em ações que determinarão seu perfil profissional. Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p.119) destacam que “[...] o trabalho docente está estreitamente ligado aos saberes do professor, pois é a partir desta relação que o professor ressignifica as suas práticas pedagógicas e desenvolve a sua profissionalização”. Assim, torna-se imprescindível considerar os conhecimentos da realidade escolar e as atitudes dos professores supervisores do ECS, pois os sujeitos

envolvidos no processo e a realidade que os cercam, carregam informações que podem não ser percebidas em um primeiro momento, mas constituem saberes fundamentais para que os licenciandos construam sua ID.

#### 4.3.3.2. A relação entre licenciando e Professor Supervisor no Estágio Curricular Supervisionado

Ao serem questionados sobre a colaboração do professor supervisor na construção da ID, 92,2% dos licenciandos relataram que houve colaboração, enquanto 7,7% afirmaram que não, como é possível verificar no gráfico 10.

**Gráfico 10:** Colaboração do Professor Supervisor segundo os Licenciandos



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Esses dados, em alguma medida, são contrários ao que indica a pesquisa de Martins e Muniz (2018). Ao avaliarem os relatórios de estágio de 13 licenciandos do curso de Biologia, as autoras identificaram que a postura autoritária, o ensino limitado e tradicional, permitiu que os estagiários reconhecessem no professor supervisor, o profissional que não desejavam ser.

Entre os alunos que afirmaram ter tido a contribuição do supervisor, destacaram o desenvolvimento da reflexão sobre a prática docente e a concepção sobre o convívio com os alunos, a partir do contato com os supervisores, como pode ser visto nos relatos a seguir:

***No Estágio I o professor supervisor era bem presente. O que mais me impactou era a forma com que tratava os alunos, as relações em sala eram horizontais, porém sempre com muito respeito (L2, grifo nosso).***

***[...] Com as suas impressões e sugestões, ao participar das minhas aulas, fez com que eu refletisse sobre os aspectos apontados, possibilitando***

***assim uma melhora significativa em minhas próximas aulas*** (L12, grifo nosso).

Fica explícito na fala de L12, que a docência deve ser acompanhada pela reflexão, a partir da crítica de si e da própria prática. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), esta reflexão contribui no desenvolvimento de saberes que vão além dos conteúdos das disciplinas científicas e que contribuem para o surgimento de outros conhecimentos necessários à profissão. Para os autores é na reflexão, que teoria e prática se conectam em um movimento dialético e com um novo sentido.

Ainda a respeito do papel do professor supervisor do ECS, Pimenta e Lima (2012, p. 103, grifo nosso) destacam que “[...] a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura um passo adiante à simples experiência. *A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo*”.

Logo, acreditamos que as influências positivas e a admiração pela docência, podem estar relacionadas a momentos como a observação, conversas informais, reflexões conjuntas, elaboração de planos de aula, dentre outros momentos vivenciados no ECS, os quais permitem que muitos licenciandos criem vínculos identitários com a profissão docente. É possível perceber que a falta de uma supervisão efetiva e participativa, pouco contribui com os saberes atribuídos ao ECS:

[...] aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais (GARCÍA, 1999, p. 39).

Entretanto, espera-se que o professor supervisor seja o suporte do licenciando ao chegar na escola, a ampará-lo não apenas nas questões profissionais, como também nas questões pessoais que envolvem a profissão. Além de compartilhar suas experiências, ajudar na elaboração dos planos de aula, ensinar a preencher o diário, inteirá-lo das atividades propostas, entre outras contribuições, colaborando para socializá-lo com o ambiente escolar e contribuir com seu percurso formativo. No entanto, não podemos desconsiderar que também é papel dos cursos de licenciatura buscar estabelecer parcerias com o professor supervisor, afinal ele atua como um co-formador de futuros docentes e seu trabalho deve ser valorizado.

Sobre o papel desses profissionais, os licenciandos pesquisados destacaram:

*No estágio I, a professora supervisora era muito prestativa e parceira, sempre me auxiliando e presente em todos os momentos, me dando dicas e conselhos que me fizeram enfrentar as dificuldades daquele estágio (L3).*

*A orientação recebida foi essencial para lidar com os problemas (L5).*

*[...] em todos os estágios os professores foram presentes, auxiliando na postura em sala de aula e a forma de lidar com o perfil de cada turma específica (L7).*

***Tive total apoio do professor supervisor que sempre me ajudou com as ideias de utilizar diferentes metodologias nas aulas (L13, grifo nosso).***

Os relatos supracitados destacam o papel co-formativo, que deve ser exercido pelo professor supervisor. A esse respeito, Marques e colaboradores (2018) destacam:

O acompanhamento do professor supervisor dos estágios é fundamental para que o estágio como campo privilegiado da formação seja eixo articulador entre a teoria e a prática, não o único, mas um dos espaços no qual essa integração tem grande potencial de concretização (MARQUES *et al.*, 2018, p. 31).

Além da articulação entre teoria e prática, foi possível perceber pela fala dos licenciandos, a importância dos ECS na propagação de conhecimentos inerentes à docência, favorecido pelo contato com o profissional da área, a partir do apoio, orientação e auxílio durante o desenvolvimento das atividades e aprendizagem da prática docente. Por outro lado, alguns relatos dos licenciandos evidenciaram a ausência do professor supervisor durante a experiência do ECS.

*O Estágio III foi muito tranquilo, apesar da ausência do professor supervisor (L2).*

*Acredito que me deram apenas a sala e os alunos, o restante eu me virei (L9).*

*Ocorreu problema com a professora de Ciências da escola, que pouco aparecia nas aulas durante o período de observação, o que fez atrasar o estágio (L10).*

Não é possível perder de vista que o ECS, é uma atividade que deve ser exercida com a supervisão do docente da educação básica, que como já evidenciado ao longo desse trabalho, tem papel relevante de co-formador de futuros professores. Contudo, nem sempre isso acontece a contento, e é fundamental refletirmos sobre as condições que impossibilitam esse acompanhamento. O excesso de trabalho, a falta de incentivo a esses profissionais, e a falta de comunicação entre universidade e escola básica na definição das atribuições que o professor deve ter, são alguns fatores que devem ser problematizados e discutidos.

De acordo com Sousa (2010, p. 7), “[...] é necessário dar maior atenção ao professor supervisor para que o mesmo tenha melhores condições de acompanhar e orientar o estagiário e também trabalhar com os licenciandos a importância da escola para a realização de um bom estágio”, para que assim, não comprometa a qualidade e objetivos da orientação do professor supervisor durante o ECS, visto que a realização do ECS requer parceria entre os profissionais envolvidos.

Conforme destacada nas Diretrizes Nacionais para formação de professores (BRASIL, 2019, p. 4), é necessário o “reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino”, já que é no ambiente escolar que os alunos identificam os limites e possibilidades da atuação profissional. Desta forma, podemos considerar que a ausência do professor supervisor compromete os objetivos do estágio, uma vez que,

[...] o estágio curricular possui a finalidade de integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos das disciplinas dos cursos (PIMENTA, 2012; p.24).

Dessa forma, percebe-se que, quando não se tem uma qualidade na supervisão durante o ECS, a escola passa a ser o *locus* onde o licenciando exerce apenas a função de aplicar técnicas, privando-o da oportunidade de analisar e pesquisar sobre as características próprias da atuação profissional. Logo, percebe-se a necessidade de uma participação ativa do professor supervisor, assim como, do acompanhamento mais eficaz dos professores da Universidade, na condução do ECS e nas orientações pautadas na relação entre o professor da educação básica e licenciando, para que a oportunidade de exercer a docência durante o ECS seja de fato um campo de desenvolvimento e saberes necessários para a formação da sua ID.

#### **4.3.4. As contribuições dos programas de iniciação à docência**

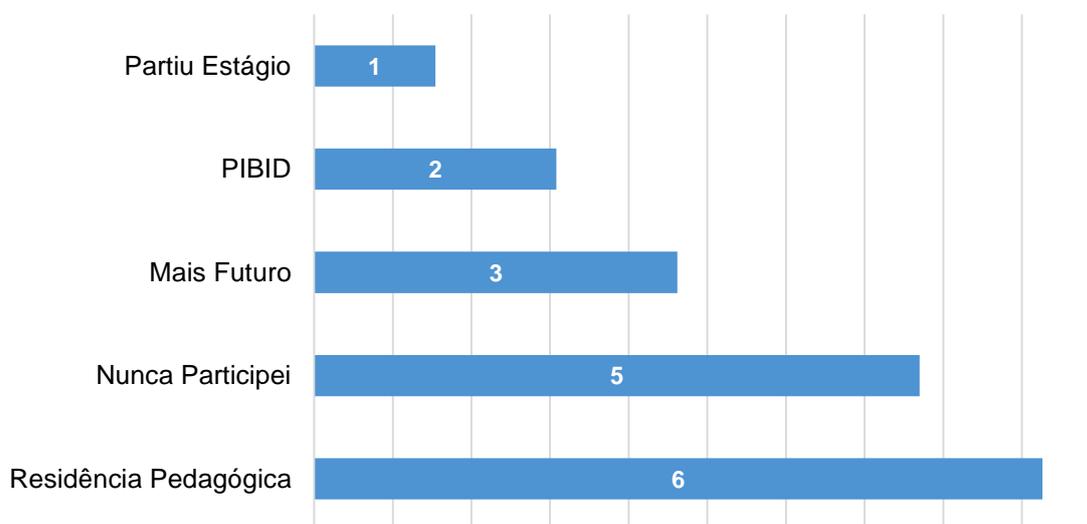
Nesta categoria, iremos destacar as contribuições e limitações das atividades desenvolvidas pelos licenciandos, durante a participação nos Programas de Iniciação à Docência (PID). Esta é outra categoria que tem centralidade em nossa pesquisa e foi estabelecida *a priori*. Para uma melhor análise dos dados, esta categoria se desdobrou em três subcategorias: a participação nos programas de iniciação à

docência, o programa institucional de bolsa de iniciação à docência, e o residência pedagógica, que serão apresentadas a seguir.

#### 4.3.4.1. A participação nos Programas de Iniciação à Docência

Como já mencionado no capítulo 2, entre os programas citados, nossa análise está concentrada no PIBID e o RP, os quais serão destaque neste trabalho, por terem como principal objetivo o estímulo à docência, a partir do desenvolvimento de práticas específicas da profissão no cenário formativo. Entre os licenciandos que realizaram a pesquisa, 9 afirmaram ter participado de um ou mais PID ofertado pela Universidade. Esta participação pode ser melhor visualizada no gráfico 11, que apresenta os resultados do questionamento em relação aos PID que os licenciandos já tiveram a oportunidade de participar. Vale destacar que alguns sinalizaram terem participado de mais de um Programa.

**Gráfico 11:** Programas de iniciação à docência que os licenciandos já participaram



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Dentre os PID, o Residência Pedagógica (RP) apresentou-se como o mais representativo entre os pesquisados. Também foi possível identificar que 5 deles, não tiveram acesso aos PID. Logo, acreditamos que entre os principais motivos, está a falta de oportunidade por não atingir os critérios de seleção e a limitação das disponibilidades de bolsas oferecidas. A este aspecto, Pimenta e Lima (2019, p.1), criticam a seletividade nas oportunidades de incentivar à docência durante a formação

inicial, destacando a necessidade de uma “política de formação docente no país que supere a lógica da formação fragmentada, individualista e competitiva”.

Entre os principais motivos para terem participado dos Programas, os licenciandos realçaram o interesse pela bolsa auxílio, a carga horária e a oportunidade de compreender a realidade do espaço escolar, como apresentado nos relatos a seguir:

*Eu participei inicialmente pela bolsa, porém tive a oportunidade de cuidar de um laboratório de ciências de uma escola técnica, e auxiliar professores (L5).*

*Para conseguir entender melhor a realidade escolar visto que não consigo exercitar e aperfeiçoar muito a minha prática docente. Além da bolsa (L6).*

*Inicialmente, foi a bolsa e a carga horária, porém com o passar do tempo ficaram em segundo plano, e foi a partir da minha experiência com o PIBID que eu decidi de fato que eu queria me aprofundar mais na área de educação, mais precisamente na licenciatura (L11).*

Locatelli (2018) afirma que em relação ao PIBID, a bolsa é considerada como um dos principais impactos positivos do Programa, pois contribui com a motivação do licenciando para permanecer no curso, além da dedicação atribuída no seu desenvolvimento. Acreditamos que este seja um fator relevante entre todos os programas que proporcionam um auxílio financeiro durante a formação inicial, pois alguns alunos, principalmente os de baixa renda, encontram na bolsa uma oportunidade para terem uma fonte de renda extra, que contribua com os custos da sua formação.

A participação nos PID também pode ser considerada como uma opção de atividade complementar, que deve compor a carga horária obrigatória do curso, sendo outro motivo importante destacado pelos licenciandos. O conhecimento do contexto escolar e o desenvolvimento de saberes, destacados por L6, é um dos principais objetivos desses Programas, pois, a atuação no campo profissional, destaca a importância de práticas formativas e a integração entre os conhecimentos docentes. Esse aspecto é sustentado por Nóvoa (2009), ao defender as possibilidades dos licenciandos vivenciarem durante a formação inicial, as experiências reais da profissão.

#### 4.3.4.2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Entre as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos, eles destacaram a importância da experiência, trazendo uma visão de que para iniciar a docência é preciso possuir experiência pela realização de práticas, como as ações do programa. Além disso, reconheceram a valorização dessas experiências, inclusive ao se depararem com as atividades do ECS. Vejamos alguns relatos:

*As atividades realizadas no PIBID foram importantes para a minha **experiência**. Além da bolsa, considerava importante **ter mais experiência** para contribuir na minha formação (L4, grifo nosso).*

*[...] minha experiência com a sala de aula foi no PIBID. **Quando cheguei nos Estágios já tinha uma certa experiência** tanto em ministrar aulas, quanto lidar com os alunos e a individualidade de cada um (L11, grifo nosso).*

A possibilidade de experienciar o contexto da sala de aula, para além dos estágios, teve centralidade na fala de alguns licenciandos, como foi possível verificar nos relatos acima. A participação no PIBID proporciona o conhecimento de saberes específicos da profissão, os quais segundo Tardif (2014) são próprios da prática docente. A apropriação dessas experiências, inclusive antes do ECS, nos transmite a ideia de reconhecimento sobre a capacidade de autonomia e apropriação dos saberes profissionais, o que contribui na constituição da ID dos pesquisados, a partir do desenvolvimento de metodologias inovadoras, postura crítica e reflexiva do contexto educacional.

Nessa perspectiva, compreendemos que as experiências proporcionadas pelo PIBID, permitem a mudança de concepções e o reconhecimento da realidade escolar, em sua real complexidade. Também foi possível identificar o papel dos PID na articulação entre teoria e prática docente, conforme o relato de L6:

*Programas de iniciação à docência são muito positivos, pois **nos auxiliam muito na relação teoria e prática**, muitas vezes escassa nas disciplinas pedagógicas (L6, grifo nosso).*

Algumas pesquisas sobre as contribuições do PIBID (AMBROSETTI et.al., 2015; RABELO; COELHO, 2018; PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018; RAMOS; HENZ; BOLZAN, 2019) destacam os desafios e experiências individuais, coletivos e institucionais proporcionados pelo Programa, além das contribuições com o desenvolvimento profissional docente. Ademais, destacam o reconhecimento do seu processo permanente, constituído antes, durante e depois da formação inicial.

Mesmo considerando as relevantes contribuições no processo formativo de licenciandos, reiteramos que o PIBID não tem alcance entre todos os estudantes de um curso. Nesse sentido, entendemos que os cursos de licenciatura devem investir esforços nas atividades do ECS, por ser um componente obrigatório e, portanto, realizado por todos os licenciandos. Assim, é fundamental que aos professores supervisores do ECS sejam ofertadas condições de trabalho para que possam contribuir na co-formação dos futuros professores. A esse respeito, Pimenta e Lima (2019) alertam:

Considerando as questionáveis condições de trabalho dos professores de Estágio e as favoráveis condições do PIBID, [...] Gimenes[...], evidencia que o Programa tem sido considerado em si mesmo, apartado dos Estágios e demais componentes curriculares do curso de formação. Examinando as condições favoráveis com verbas específicas, o que não se faz presente nos estágios e demais atividades do curso, é lícito afirmar que o Programa vem se constituindo como um prejuízo para estes. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 10)

Convém destacar que reconhecemos as contribuições do PIBID no que tange à formação inicial e continuada de docentes, no entanto é fundamental que sejam reconhecidas e avaliadas as condições desiguais que afetam os docentes que atuam no Programa e os que atuam somente no ECS. Apesar das ponderações supracitadas, identificamos que a articulação entre universidade e escola e teoria e prática durante o PIBID, não pode ser desconsiderada, por se tratar de uma oportunidade de desenvolver os saberes docentes e construir a identidade profissional durante o curso de formação inicial.

#### 4.3.4.3. O Programa Residência Pedagógica

O Programa RP foi desenvolvido por seis dos licenciandos. Entre seus principais objetivos estão a imersão do licenciando na escola de forma planejada e assistida, para que ele também desenvolva a capacidade de estudar sobre a própria atuação profissional, ainda durante a graduação, uma vez que a ele é concedido o direito de assumir sozinho a sala de aula.

Mesmo com apenas dois anos de atuação, a proposta do RP vem se mostrando cada vez mais necessária para contribuir com a autonomia do licenciando, além de outros saberes necessários para a construção da ID. Entre as contribuições do RP, eles destacaram a oportunidade de conhecer e vivenciar a realidade da escola, além

de associar a este aspecto, o ganho de autonomia e a responsabilidade pela profissão, como apresentado nos discursos abaixo:

*O Residência Pedagógica foi uma ótima experiência. Esse Programa me ajudou a aprofundar na prática docente, **ganhar mais autonomia e vivenciar mais a realidade escolar** (L5, grifo nosso).*

*O residência me possibilitou aprofundar muito a minha prática docente, a ser mais responsável e a conhecer um pouco mais como funciona o âmbito escolar (L6).*

*Participar do RP foi **mais uma oportunidade de vivenciar a prática docente**, encarar uma nova escola, novos alunos, **perceber a realidade escolar** em mais uma escola da rede pública de ensino, (L10, grifo nosso).*

*Conhecer melhor o funcionamento de uma escola foi de grande contribuição (L4).*

Conforme mencionam, entre as contribuições do programa na formação de saberes docentes, destacam-se a responsabilidade e a autonomia. Segundo Tardif (2012, p.37), esses saberes,

[...] são concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2012, p. 37).

No estudo avaliativo realizado por Gatti e colaboradores (2014), os autores discutem a necessidade de promover a equivalência sobre as oportunidades oferecidas pelos cursos de licenciatura, com o objetivo de definir um processo de formação docente de qualidade. Contudo, o discurso favorável sobre os benefícios proporcionados pela participação no RP, parece não ser representativo apenas deste grupo, mas de inúmeros estudantes de formação inicial por todo o Brasil, que almejam pela mesma oportunidade de serem assistidos durante a formação de saberes fundamentais para a construção de sua ID.

Desta forma, o curso de licenciatura deve garantir a articulação entre teoria e prática e não apenas os PID, para que ocorra a igualdade na transmissão dos conhecimentos, fundamentais para a construção da ID dos licenciandos. Para Tardif (2014), a conexão entre teoria e prática proporciona o conhecimento dos saberes docentes, a partir da reflexão e compreensão dos aspectos que envolvem o cotidiano escolar, o que reforça a obrigação da formação inicial e a valorização dos PID, compreendendo esta articulação, para além das previstas no currículo formativo do curso.

### 4.3.5. Perspectivas de atuação docente

Apesar desta categoria ter sido definida a *posteriori*, identificamos sua importância à medida em que percebemos entre os licenciandos que a perspectiva sobre a atuação profissional, pode estar relacionada com o desenvolvimento da ID durante o curso. Ao analisarmos os dados, emergiram as seguintes subcategorias: a aptidão para o exercício docente e a atuação na educação básica.

#### 4.3.5.1. Aptidão para o exercício docente

Ao serem questionados sobre a aptidão para exercer a docência na educação básica, todos os alunos entrevistados relataram que se consideram aptos e associam essa preparação às experiências proporcionadas pelas disciplinas específicas e pedagógicas do curso, às oportunidades de participar dos PID e às orientações dos professores. Vejamos os relatos:

*Devido às experiências construídas nos programas de iniciação à docência e RP, às inúmeras disciplinas de ensino e conteúdo específico (L4).*

*Creio que às vivências que tive (mesmo sendo por um curto período de tempo) me auxiliou para poder exercer minha profissão (L5).*

***Acredito que ao cursar todas as disciplinas pedagógicas, participar do Mais Educação, Residência e Mais Futuro, além de fazer cursos e oficinas que me ajudassem a construir a minha identidade docente, esteja apta a enfrentar os desafios da docência na educação básica e aprender cada vez mais sobre esta prática tão bonita*** (L6, grifo nosso).

*Acredito que tive total apoio e orientação durante as aulas. Os professores muito bem preparados. Apesar de que as coisas mudam sempre e cada turma é única, acredito que posso exercer uma profissão digna e de qualidade (L9).*

*Durante a minha graduação tive a **oportunidade de conhecer várias escolas, perceber que cada uma possui uma realidade diferente da outra**, e que é possível construir uma educação de qualidade mesmo com poucos recursos* (L10, grifo nosso).

*Creio que hoje, como já estou finalizando o curso e sendo assim passei por todas as disciplinas pedagógicas e pelo PIBID, **eu tenho a certeza que eu estou pronta para exercer à docência*** (L11, grifo nosso).

Para estes futuros professores, percebe-se que a construção e o desenvolvimento profissional das habilidades necessárias ao exercício de práticas docentes, exigem do curso de formação um trabalho em grupo e a articulação dos conhecimentos disponibilizados durante seu percurso, identificados, ao destacarem

em seus discursos as aprendizagens construídas, a partir do que foi possível vivenciar durante esse processo. Essas aprendizagens representam indícios positivos sobre a constituição curricular do curso, o que corrobora com o pensamento de Tardif (2014) sobre o desenvolvimento curricular dos cursos de formação inicial, associado e produzidos com contextos práticos, que representam o modo de conceber a docência.

Embora não mencionaram em seus discursos sobre a importância da *práxis*, os licenciandos também relataram que compreendem à docência como uma profissão de constante aprendizagem, e que embora seja o foco da formação inicial, a busca pelo conhecimento docente deve ser constante. Assim, demonstram a compreensão de que ser docente é estar em “eterno” aprendizado e, em constante formação.

*Acredito que os desafios são diários, e cada dia um aprendizado. Só de eu querer estar lá lecionando e tentando dar o meu melhor já é um grande desafio vencido (L1).*

*Acredito que estou apto para exercer minha profissão, mas ressalto que ser docente é um eterno aprendizado onde precisamos sempre nos considerar em formação (L2).*

***Acredito que minha formação inicial tenha me preparado para tal. Mas tenho em mente que a formação do professor é continuada mesmo acreditando que esteja preparado para atuar na educação básica a minha formação não pode parar (L3, grifo nosso).***

As questões sinalizadas pelos licenciandos sobre a contribuição do curso na formação da ID e como consequência, no reconhecimento de aptidão para lecionar na Educação Básica, estão em consonância com os resultados encontrados no estudo de Mellini e Ovigli (2020). Os autores identificaram a partir da entrevista de quatro profissionais docentes que concluíram a graduação em LCB, que além das relações sociais e a identificação com a profissão, as oportunidades de conhecimento proporcionadas pela prática docente durante o curso, tiveram grande contribuição na formação de suas ID e na atuação profissional.

Reconhecemos que as discussões sobre a ID estão fortemente marcadas pela articulação dos saberes teóricos das disciplinas específicas e pedagógicas, bem como da prática profissional proporcionada ao longo do curso, baseado na capacidade de lidar com os diversos contextos que envolvem à docência (político, econômico, social e histórico).

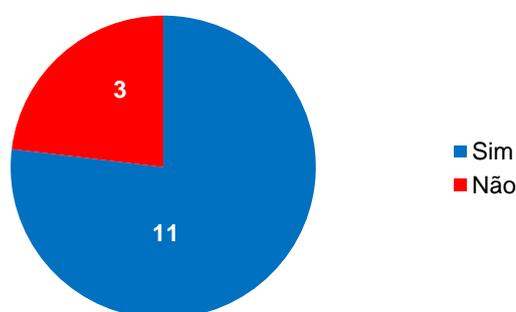
Desta forma, foi possível identificar as contribuições do curso de LCB da UESC na construção da ID dos pesquisados, uma vez que, apesar das limitações destacadas os licenciandos parecem caminhar na direção de um modelo de ensino

de graduação, distinto dos tradicionais que centralizam a apresentação dos conceitos científicos e pouco contribuem com o estabelecimento dos processos específicos da docência.

#### 4.3.5.2. Atuação na Educação Básica

Quando perguntados se desejavam atuar como docentes da Educação Básica, os licenciandos responderam:

**Gráfico 12:** Pretensão em atuar na educação Básica



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

O alto índice apresentado no gráfico 12, de alunos que desejam atuar na educação básica, evidencia positivamente o papel do curso no estímulo à atividade docente e à valorização do magistério entre os licenciandos. Em seus discursos, eles ressaltam a contribuição social da profissão e a oportunidade de adquirir conhecimentos próprios da educação básica, como afirmam a seguir:

*Acredito que atuar na Educação Básica (principalmente na rede pública) **me proporcionará uma vivência que não é possível obter em outros níveis de ensino** (L2, grifo nosso).*

*Acho que é uma forma e contribuição para a nossa sociedade (L4).*

*Gostaria de contribuir com a educação pública (L10).*

*A Educação Básica precisa de professores e gestores que realmente se comprometam com a educação e tenham a visão que os alunos têm direito a uma educação de qualidade. Diante disso, eu como futura licenciada tenho em mim que **eu posso e eu devo** fazer isso por eles (L11, grifo nosso).*

Os relatos desses docentes, estão contradizendo outros estudos que evidenciam o desinteresse dos licenciandos pela atuação na educação básica, como por exemplo, a pesquisa realizada por Araújo e Viana (2011). Os autores apontaram os concursos para diversas carreiras, mestrados e outros cursos de graduação, como

caminhos que desviam o interesse dos licenciandos pelo magistério, e sinalizaram como principais motivos, as más condições de trabalho encontrados nas salas de aula da educação básica do Brasil.

Entre os discursos que demonstraram o desinteresse em atuar na educação básica, encontra-se o desejo de lecionar no Ensino Superior, como apresentado a seguir

*No momento não, pretendo seguir a carreira acadêmica. Mas não vejo problemas em atuar na educação básica pública (L3).*

*Quero ser professora de Graduação (L7).*

*Ainda não é conclusivo (L12).*

Percebe-se que, para alguns alunos, a atuação na educação básica, apesar de ser o principal objetivo do curso, não condiz com seus anseios de atuação profissional. Para Gatti (2009), é comum, entre os professores iniciantes, conferir à docência um lugar de reconhecimento social, ao mesmo tempo que retratam a desvalorização (social e financeira) profissional na educação básica. Fatores que podemos identificar nos relatos acima.

Para Ambrosetti *et al.* (2015), as oportunidades de aprendizagens desenvolvidas durante o curso irão determinar o perfil docente, assim como a permanência ou não na profissão. Nessa perspectiva, reafirmamos a importância da formação inicial, na construção de uma imagem profissional que contribua com o desenvolvimento da ID do licenciando, embora compreendamos que ela é moldada e redefinida ao longo da carreira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, buscamos compreender em que medida as atividades previstas no Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) e os Programas de Iniciação à Docência (PID) têm contribuído para a produção de significados relacionados à construção da ID dos licenciandos. O interesse por investigar o desenvolvimento dos licenciandos, durante a formação inicial, manifestou-se face à compreensão de que ações formativas com características de oportunizar a prática docente ao longo do curso, necessitam ser analisadas constantemente quanto às potencialidades de seus impactos na formação docente.

Entre as reflexões proporcionadas destacadas, consideramos como a mais importante delas a influência o da formação inicial, no desenvolvimento da Identidade docente. Esse movimento reflexivo intensificou e ganhou novos contornos, justamente com o início desta pesquisa que teve a seguinte questão norteadora: *quais as características das ações e atividades proporcionadas pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz para a construção da ID dos licenciandos?* Tal questionamento esteve presente em todos os momentos deste estudo e agora, ao final, é imprescindível evidenciarmos, em que medida, a questão norteadora foi respondida e os objetivos atendidos.

O projeto de pesquisa, partiu da hipótese de que apenas o ECS não garante aos LCB o desenvolvimento da ID, e que a prática profissional e o acesso ao ambiente escolar da educação básica, durante a formação inicial, podem contribuir com a construção da ID ao longo do curso. Foi possível reconhecer a afirmação da hipótese, pois, ao analisarmos os dados, verificamos que, segundo os licenciandos, as diversas oportunidades de acesso ao ambiente escolar contribuem com o desenvolvimento de saberes necessários para a formação profissional. Além disso, apesar de reconhecerem as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), os dados evidenciaram que elas não são suficientes para a formação da ID.

Em relação ao objetivo geral, o estudo revelou que as atividades previstas no Projeto Acadêmico Curricular do curso (PAC), e os Programas de Iniciação à Docência (PID) têm contribuído para a produção de significados relacionados à construção da ID dos licenciandos, indicando importantes contribuições para a formação de saberes entre os futuros profissionais, seja por meio dos ECS, da PCC, ou dos PID, como o

PIBID e o RP. Além de proporcionar a oportunidade de vivenciar experiências que colaboram com a formação da postura crítica e reflexiva, frente às necessidades e desafios encontrados no ambiente escolar. Segundo Nóvoa (2009, p. 13), a escola contribui com a formação docente, por ser um ambiente onde “as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional”.

Visando identificar informações que contribuam para atingir os objetivos propostos, elaboramos a princípio três categorias de análise: “A relação entre a teoria e a prática”, “A importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS)”, e “As contribuições dos programas de iniciação à docência”. A partir da análise dos dados, emergiram informações relevantes sobre a escolha e aptidão profissional entre os licenciandos, as quais podem influenciar na construção da ID ao longo do curso. A partir dessas questões, elaboramos as categorias: “A escolha pela docência” e “Perspectivas de atuação docente”.

Identificamos informações relevantes sobre a característica do curso, bem como suas contribuições e limitações na formação da ID dos licenciandos. Entre estas, destacamos a importância da socialização no ambiente escolar durante a educação básica, na influência da docência como opção profissional. Apesar de reconhecerem uma estreita relação das disciplinas na articulação entre a teoria e a prática, os licenciandos criticaram esta relação nas disciplinas de Módulos Interdisciplinares questão que merece destaque, uma vez que esta deve ser a principal característica das PCC.

Para os pesquisados, o ECS e aos PID, contribuem com a aquisição de saberes específicos da prática, que são fundamentais para a construção da ID durante o curso. No entanto, apesar de se considerarem aptos para exercer a docência profissionalmente, alguns licenciandos apresentaram desinteresse pelo exercício da profissão. Desta forma, notamos que diversos desafios que dificultam ou impedem a construção da ID, podem surgir ao longo da graduação.

Ademais, percebemos que apesar das críticas sobre a relação entre a teoria e prática, o curso contribui com ações e atividades, tais como a oportunidade de participar dos PID, que facilitam a aproximação com o ambiente de ensino, o que favorece o rompimento da visão simplista do processo formativo, e a compreensão do papel social de ensinar. No entanto, salientamos a necessidade de (re)avaliar as

limitações apresentadas, na tentativa de repensar os desafios que dificultam o desenvolvimento dos saberes fundamentais na formação da ID.

Convém destacar que reconhecemos as contribuições dos PID no processo formativo dos licenciandos. No entanto, avaliadas as condições desiguais que afetam os docentes, reiteramos que o fato de não alcançarem a todos os estudantes seja fundamental que o curso reforce sua atenção nas atividades obrigatórias que devem ser realizadas por todos os licenciandos, como o ECS e os Módulos Interdisciplinares, uma vez que estas disciplinas têm entre seus objetivos principais, proporcionar a articulação entre teoria e prática e permitir o contato com o ambiente escolar. Também destacamos a relevância de debates que envolvam a organização dos Módulos Interdisciplinares, já que é parte da proposta do curso, e de acordo com os pesquisados, necessita de melhorias para atender os objetivos das PCC.

Logo, consideramos que a análise aqui exposta, os questionamentos, expectativas e incitações que trouxemos ao longo deste estudo, apesar de ser uma realidade específica do curso analisado, podem contribuir com ideias, reflexões e sugestões que visam atingir os objetivos propostos também por outros cursos de formação inicial, em especial, para os debates que envolvam a reconfiguração curricular, ampliação das oportunidades de prática docente, e avaliação das PCC. Os quais, situam-se em um âmbito de pesquisa ainda pouco explorado no curso em questão, em relação a sua formatação e eficácia nas contribuições para o desenvolvimento de saberes necessários à formação da ID.

Em conformidade com tudo o que foi exposto, percebemos o potencial da presente pesquisa para fomentar possibilidades de reflexões e investigações sobre a reconfiguração curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESC, visando contribuir com a formação de propostas que valorizam as habilidades necessárias para o desenvolvimento da docência, entre elas, a articulação entre teoria e prática, pois acreditamos que esta relação fortalece a formação de professores reflexivos e críticos em relação as suas próprias práticas.

## REFERÊNCIAS

- ALLAIN, R.L; COUTINHO, F.A. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre Licenciando em biologia inspirado na Teoria Ator-Rede. **Pró – Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 359-382, set./dez. 2018.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- AMBROSETTI, N. B., et. al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- AMBROSETTI, N. B. et al. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, maio/ago. 2015.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v.33, n.3, 174-181. 2010.
- ARAÚJO, A.C.; ANDRIOLA, W.B.; COELHO, A. A. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência. (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista** Belo Horizonte, n.34, 2018.
- ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D.M. A Carência de Professores de Ciências e Matemática na Educação Básica e a Ampliação das Vagas no Ensino Superior. **Revista Ciências & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.
- ARRUDA, S. M; ARAÚJO, R.N.; PASSOS, M.M.; A Identidade Docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências Biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n.2, p. 01-17, 2018.
- ASSAI, N. D.; ARRIGO, V.; BROIETTI, F. C. D. Uma proposta de mapeamento em periódicos nacionais da área de Ensino de Ciências. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Jacarezinho, v. 2, n. 1, p. 150-166, 2018.
- ASSIS, A.M. PIBID e os desafios da formação docente em rede. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n.2, p.462-478, mai./ago. 2015.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Decreto 9.149 de 23 de julho de 2004**. Aprova o novo regulamento do Programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia, e dá outras providencias. Salvador,2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. S.S. **Políticas e práticas de formação de professores**: Perspectivas no Brasil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas:Junqueira & Marin Editores. Livro 2, p. 0016, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19966> > Acesso em: 10/05/2020.

BASQUEIRA, A. P; AZZI, R. G. Como futuros professores vislumbram o ensino? **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n 2: p. 2-18, 2014.

BIANCHI, R. C. **Relação universidade – escola**: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1744> >. Acesso em: 20/08/2020.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em 10/05/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 03/05/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002a**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)> Acesso em: 03 de março 2020.

BRASIL, Presidência da República. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> > Acesso em: 03 de março 2020.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.436 de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 20/07/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Parecer CNE/CES nº 15, 02 de fevereiro de 2005**. Brasília: 2005. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf) >. Acesso em: 20/07/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> Acesso em: 21/05/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Projeto de Lei do Senado n.º 227, 2007**. Disponível em: <

<https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4781776&ts=1567532223129&disposition=inline> > Acesso em 10/05/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.**

Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11788.htm)> Acesso em: 10/05/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.**

Disponível em: <

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6755.htm)> Acesso em: 10/05/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010.**

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm) Acesso em:

BRASIL, Presidência da República. **Projeto de Lei do Senado, nº 284 de 2012.**

Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL, Presidência da República. Diretoria de formação de professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão PIBID.** Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf> > Acesso em: 15/05/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.**

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) > Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei n.**

**10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 05/07/2020.

BRASIL, Presidência da República. CAPES. **Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Portaria nº 46, Brasília, 2016.

BRASIL, Presidência da República. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>> Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL, Presidência da República. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> > em: 20/06/2020.

Brito, L. D. A configuração da "prática como componente curricular" nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2011.

CARVALHO, A. D. F. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 8, n. 2 (Supl. 2), p. 489, 2012.

CASTRO, T.F; GODSCHMIDT, A.I. Aulas práticas em ciências: concepções de estagiários em licenciatura em biologia e a realidade durante os estágios. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**. v.13, n.25) Jul-Dez, p.116-134, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/3800/4047>> Acesso em: 10/05/2020.

CÔRREIA, C. P. Q. **A formação dos formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2017. Disponível em: < <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/6096> >. Acesso em: 10/05/2020.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. V.1, n.2, p.31-40. 2007

DIAS-DA-SILVA, M. H. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reformulação das Licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.

DIAS, V. B.. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade**. 2018. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2018.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação. Santa Maria**, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva 2006.

FARIA, J.B; DINIZ-PEREIRA, J.E, Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em:<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>>. Acesso em: 10/05/2020.

FARIAS, I.M.S; ROCHA, C.C.T., Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID. **Revista Reflexão e Ação**. v. 24, n. 3, p.123-140, Set./Dez. 2016.

FEITOSA, A.R.A. Quando o magistério passa a ser um trabalho de mulher: percursos e impasses. **Jamaxi**, UFAC, v.1, n.1, 2017.

FELDENS, M. G. F. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun., 1983.

FELÍCIO, M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de Formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORPIBID. **Contra a opressão e pela coragem de formar professores**. Brasília, 27 de abril de 2016. Disponível em:  
<<http://www.furb.br/proen/pibid/web/cartadopibid.pdf>>. Acesso em: 13/08/2020

GABRIEL, C. T. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio-ago. 2015.

GARCIA, C.M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**. v. 3, n. 03, ago-dez. 2010.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Portugal: Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto Editora, p. 271. 1999.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr., 2008.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A ; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

GATTI, B.A.. et. al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em:  
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/298/showToc> >  
Acesso em: 10/05/2020.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais, **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: 20/06/2020.

GATTI, B.A *et. al.* **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília, UNESCO, 2019. Disponível em: < [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf) > Acesso em 10/05/2020

GHEDIN, E., OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, C.; FELÍCIO, H.M.S. O PIBID e a formação de professores: da magnitude do programa aos desafios formativos institucionais. **Educação e Perspectiva**, Viçosa, MG, v.8, n.3, p.426-443, set./dez. 2017.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007.

JARDILINO, J.R.L. Políticas de formação de professores em conflito com o Currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação Santa Maria**, v. 39 ,n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LOCATELLI, C. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 308-318, maio/ago. 2018.

MACHADO, E.S; ET.AL. Comunidades de prática e aprendizagem docente no ambiente informal do PIBID ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 8, jan-abr.2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>: >. Acesso em: 20/05/2020.

MARQUES, A. C.T. L. *et al.* M. Formação inicial de professores: saberes pedagógicos e didáticos, estágio e articulação teoria-prática na Licenciatura. **Anais XIX ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2018. Anais [...] Salvador: UFBA, 2018.

MARTINS, M.M.M.C. LEITE, R.C.; CAVALCANTE, M.M.D. Influência do PIBID na formação e na Prática de professores de Biologia. **Educação em Foco**, ano 21, n.33, p.57-97, jan/abri, 2018.

- MARTINS, R. B.; MUNIZ, G. O. O estágio de observação e os processos reflexivos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas **Anais**. In: XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2018. Salvador: UFBA, 2018.
- MATEUS, E.F. Um esboço crítico sobre “parceria” na Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.355-384, Jul/Set. 2014.
- MELLINI, C.K.; OVIGLI, D.F.B. Identidade Docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensino Pesquisa Educação e Ciências**, Belo Horizonte, 2020, vol.22, e16364. Epub June 03, 2020.
- MELO R.A; CARVALHO A.D, Contribuições do PIBID para a formação de professores de biologia. **Crítica Educativa**. Sorocaba, SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 465-478 jan./jun.2017
- MINAYO, M C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.
- MORAES, C.B.; GUZZI, M.E.R.; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 235-253, 2019.
- NÓVOA, A. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.
- NOVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PACCA, J. L. A.; HORII, C. L. A formação continuada e as contribuições da residência médica. **Investigações em Ensino de Ciências**. V.17, n.3, pp. 735-747, 2012. Disponível em: < <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/186/126> > Acesso em: 10/05/2020.
- PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. A formação na e para a pesquisa no Pibid. possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.
- PANIAGO, R.N.; SARMENTO,T.; ROCHA, S.A.; O PIBID e a inserção à docência: experiências, Possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. v.34, 2018.
- PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24ª Ed. São Paulo: Papirus, 2012.

PIMENTA, S.G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v.3, p. 5-14. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: **Cortez Editora**, 1999. PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G. . **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L.; **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G e LIMA, M.S.L.; Políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores, apresentaram a pesquisa os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? **Anais** 38ª Reunião Nacional da ANPED. São Luís – MA, 2017 p.1-15 Disponível:< em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes\\_38anped\\_2017\\_3\\_politicas\\_educacionais\\_em\\_disputa\\_ima\\_garrido\\_socorro.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf) .> Acesso em: 26 out. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24,. 2019.

RABELO, D. B. B; COELHO, G. R. As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n.2, p. 190-210, 2018.

RAMOS, M. R. S.; HENZ, C. I.; VARGAS, D. P. Auto(trans)formação permanente e desenvolvimento docente no contexto do PIBID. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-21, 2019.

RODRIGUES, L.,Z.; PEREIRA, B.; MOHR. A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 1–39, 2020.

ROSA, P. R. da S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências**. 2013. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013. Disponível em:< [http://www.paulorosa.docente.ufms.br/Uma\\_Introducao\\_Pesquisa\\_Qualitativa\\_Ensino\\_Ciencias.pdf](http://www.paulorosa.docente.ufms.br/Uma_Introducao_Pesquisa_Qualitativa_Ensino_Ciencias.pdf) > Acesso em: 20/08/2020.

SANTOS, L.; SANTOS, A. A opção pela docência e os Aprendizados da prática profissional: percursos formativos de estudantes participantes do PIBID em Minas Gerais. **Educação em Foco**, n. 28, p. 211-239, mai./ago. 2016.

SALES, A.C.M.; CHAMON, E.M.Q.O.; Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educ. rev.** [online]. vol.27, n.3, 2011.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. **Anais... IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro – SP:1996.**

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SCHUTZ, P.A.; LEE, M. **Teacher emotion, emotional labor and teacher identity in: English as a foreign language teacher education**. Current perspectives and challenges. Edited by Juan Dios Martínez Agudo. Amsterdam-New York, NY, 2014.

SHULMAN, L. **Those who understand**: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 1986,

SILVA, J.S.; FERNANDES, S.M.A.; SOARES, R.R. Importância do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na formação dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. 1-14, 2019.

SIMÕES, M. C. D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial**: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação. 2016.165 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19119/2/Maria%20Cristina%20Danham%200Sim%C3%B5es.pdf>>. Acesso em: 20/08/2020.

SOUSA, R. A. de. Caracterização do estágio supervisionado das turmas de Ciências biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Anais... XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2010. Anais Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TAKAHASHI, B.T., LORENCINI. A identidade social docente na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, n.3, p. 1103-1115, set. /dez. 2019.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI, nº 73, dez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira Orientação Professor**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 47-62, jun. 2004.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: TRABALHOS ANALISADOS PARA O LEVANTAMENTO

AUTOR	TÍTULO	REVISTA	ANO
CARVALHO, A.D.F.	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático reflexivo na formação Docente	RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação	2012
AMBROSETTI, N. B; <i>et.al</i>	Contribuições do PIBID para a formação Inicial de professores: o olhar dos Estudantes	Educação em perspectiva (Online)	2013
MATEUS, E.F.	Um esboço crítico sobre “parceria” na Formação de Professores	Educação em revista	2014
FELÍCIO, M.S.	O PIBID como “terceiro espaço” de Formação inicial de professores	Revista Diálogo Educacional	2014
FELICIO, H.M.S.; GOMES, C.; ALLAIN, L.R.	O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa	Educação (Santa Maria)	2014
JARDILINO, J.R.L.	Políticas de formação de professores em conflito com o Currículo: estágio supervisionado e PIBID	Educação (Santa Maria)	2014
MACHADO, E.S, <i>et.al.</i>	Comunidades de prática e aprendizagem docente no ambiente informal do PIBID ciências	Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia	2015
AMBROSETTI, N.B.; <i>et.al.</i>	O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: Implicações na formação profissional dos professores	Atos de pesquisa em educação (FURB)	2015
ASSIS, A.M.	PIBID e os desafios da formação docente em rede	Atos de pesquisa em educação (FURB)	2015
SANTOS, L.; SANTOS, A.	A opção pela docência e os Aprendizados da prática profissional: percursos formativos de estudantes participantes do PIBID em Minas Gerais	Educação em Foco (Belo Horizonte. 2005)	2016

FARIAS, I.M.S; ROCHA,C.C.T.	Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID	Reflexão e ação (online)	2016
PANIAGO, R.N.; SARMENTO,T.	A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades	Educação & Realidade	2017
GOMES, C.; FELÍCIO, H.M.S.	O PIBID e a formação de professores: da magnitude do programa aos desafios formativos institucionais	Educação em Perspectiva (Online)	2017
ARAÚJO, A.C. ; ANDRIOLA, W.B.; COELHO, A.A.	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): desempenho de bolsistas <i>versus</i> não bolsistas	Educação em revista	2018
PANIAGO, R.N.; SARMENTO,T.; ROCHA, S.A.	O PIBID e a inserção à docência: experiências, Possibilidades e dilemas	Educação em revista	2018
ALLAIN, R.L; COUTINHO, F.A.	Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre Licenciando em biologia inspirado na Teoria Ator-Rede	Pró - Posições (UNICAMP. Online)	2018
ARRUDA, S.M; ARAÚJO, R.N.; PASSOS, M.M.	A Identidade Docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências Biológicas	Investigação em Ensino de Ciências	2018
RABELO,D.B.B.; COELHO,G.R.	As contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) do subprojeto de Biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área	Investigação em Ensino de Ciências	2018
MARTINS, M.M.M.C. ; LEITE,R.C., CAVALCANTE, M.M.D.	Influência do PIBID na formação e na Prática de professores de Biologia	Educação em Foco (Belo Horizonte. 2005)	2018
LOCATELLI, C.	A política nacional de formação docente: o Programa de Iniciação à Docência no contexto brasileiro atual	Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)	2018

MORAES, C.B.; GUZZI, M.E.R.; SÁ, L.P.	Influência do estágio supervisionado e do programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência	Ciência & Educação	2019
SILVA, J.S.; FERNANDES, S.M.A.; SOARES, R.R.	Importância do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na formação dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas	Educação em Perspectiva (Online)	2019
RAMOS, M.R.S., HENZ, C.L.; BOLZAN, D.P.V.	Auto (trans)formação permanente e desenvolvimento docente no contexto do PIBID	Revista Internacional de Educação Superior	2019
PIMENTA, S.G., LIMA, M.S.L	Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?	Revista Brasileira de Educação	2019

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado para fazer parte da pesquisa do projeto intitulado “**A construção da identidade docente durante a formação inicial no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESC**”, sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Borges Dias. Essa pesquisa tem como objetivo compreender, em que medida, as atividades desenvolvidas ao longo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas contribuem com a construção da identidade docente do licenciando. Sua participação consiste em conceder respostas ao questionário da pesquisa. É importante que você concorde em ter suas respostas citadas ao longo do trabalho. Sua participação será importante para nos auxiliar a investigar como a contribuição para a construção da identidade docente acontece. Você será exposto aos seguintes riscos ao participar dessa pesquisa: constrangimento ou desconforto pela exposição de suas ideias. Esses riscos serão minimizados uma vez que trocaremos seu nome por outro fictício (protegendo seu anonimato) e conduziremos o questionário e entrevista individualmente, de maneira reservada (também para preservar o anonimato de suas ideias e participação). Os dados serão tratados com sigilo e confidencialidade para proteger sua privacidade. Procuraremos ser breves e objetivos para não cansá-la (o) e/ou atrapalhar suas atividades. É importante que você saiba que sua participação é totalmente voluntária e, como tal, não prevê qualquer tipo de remuneração nem custo. Além disso, caso você tenha quaisquer gastos decorrentes dessa pesquisa você será ressarcido. Caso haja algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você terá garantido o direito à indenização. Cabe explicar que os benefícios dessa pesquisa estão relacionados às contribuições no campo da Formação de Professores e ainda, buscará fornecer dados para outros pesquisadores da área que tenham interesse de melhor conhecer o processo de construção da identidade docente durante a formação inicial. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento antes de sua conclusão, inclusive durante a aplicação do questionário e da entrevista mesmo após ter assinado esse termo, sem quaisquer prejuízos. Sendo a responsável legal por essa pesquisa, comprometo-me manter sigilo de todos os seus dados pessoais em todas as etapas da pesquisa. Esse termo foi impresso em duas vias iguais e você ficará com uma das vias que contém o nome e contato da pesquisadora responsável, tendo liberdade para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora e em qualquer momento.

---

Viviane Borges Dias  
 Pesquisadora Responsável Contato: (71) 991720710/Email:vbdias@uesc.br

Ilhéus, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020.

Eu, \_\_\_\_\_, afirmo que compreendi e aceito participar da pesquisa acima mencionada.

---

Assinatura do convidado a participar da pesquisa

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep\_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

### **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:** contribuições à construção da identidade docente

Público alvo: alunos dos últimos semestres do curso de licenciatura em Ciências Biológicas que já tenham cursado o estágio/ programa de incentivo à docência.

Email:

Nome:

(Não será divulgado na pesquisa)

Idade?

Período de conclusão do curso?

Sexo?

Masculino

Feminino

"As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. [...] Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve." (GARCIA, 2010; p.19).

A partir do conceito acima, e de suas experiências como discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, responda:

1. A escolha pela licenciatura foi influenciada por quais opções abaixo?  
(PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

Escola (influência de algum professor)

Pais, algum parente ou pessoa próxima

Ensino Superior (experiência em outro curso)

Mídia (TV, notícias, revistas etc.)

Outro:

Justifique.

2. Antes de ingressar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, você já teve alguma experiência com a prática docente na educação básica?

Sim

Não

Se sim. Qual? Por quanto tempo?

3. Ao longo do curso, qual (is) disciplina (s) contribuiu (ram) com a articulação entre a teoria e a prática docente?

Estágio Curricular Supervisionado I

Estágio Curricular Supervisionado II

Estágio Curricular Supervisionado III

Módulos Interdisciplinares do I ao IV

Módulos Interdisciplinares do V ao VIII.

Metodologia do ensino de Ciências

Metodologia do ensino de Biologia

Nenhuma delas.

Outras disciplinas pedagógicas ou disciplinas específicas da Biologia.

Caso tenha selecionado "outras" na questão acima, cite qual (is).

4. Como você considera a relação entre a teoria e a prática docente, nas disciplinas pedagógicas, desenvolvidas ao longo do curso?

Excelente  
Bom  
Regular  
Insuficiente  
Ruim  
Justifique

5. Como você considera a relação entre a teoria e a prática docente, nas disciplinas específicas de biologia, desenvolvida ao longo do curso?

Excelente  
Bom  
Regular  
Insuficiente  
Ruim  
Justifique

6. Na UESC, as práticas como componente curricular, são efetivadas nas disciplinas de Módulo Interdisciplinar de I ao VIII. Como você considera as contribuições dessas disciplinas, na sua formação docente?

Excelente  
Boa  
Regular  
Insuficiente  
Ruim  
Justifique.

7. Você teve alguma dificuldade ao longo do Estágio Supervisionado?

Sim  
Não

Justifique, e caso tenha respondido "Sim", indique qual o Estágio,

8. Em relação a (s) dificuldade (s) encontradas ao longo do estágio, selecione a (s) alternativa (s):  
(PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Não tive dificuldade  
Relacionar com a coordenação/gestão  
Relacionar com o Professor Supervisor  
Relacionar com os alunos  
Lidar com as adversidades comportamentais dos alunos  
Apresentar/explicar o conteúdo  
Problemas estruturais/recursos disponíveis na escola  
Outros  
Justifique

NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Não tive dificuldade  
Relacionar com a coordenação/gestão  
Relacionar com o Professor Supervisor  
Relacionar com os alunos  
Lidar com as adversidades comportamentais dos alunos  
Apresentar/explicar o conteúdo  
Problemas estruturais/recursos disponíveis na escola  
Outros  
Justifique

9. Dos estágios abaixo, qual (is) contribuíram com a formação da sua Identidade docente? (PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- Estágio Curricular Supervisionado I
  - Estágio Curricular Supervisionado II
  - Estágio Curricular Supervisionado III
  - Nenhum
- Justifique

10. na sua opinião, o professor supervisor do estágio colaborou de alguma forma com a construção da sua Identidade docente?

- Sim
- Não

Justifique e identifique qual o estágio, se respondeu "Sim".

11. Sobre sua participação no(s) programa(s) de Iniciação à docência que proporcionam o acesso ao ambiente escolar, selecione: (PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- Nunca participei de nenhum
- Participei do PIBID
- Participei do Residência Pedagógica
- Participei do Mais Futuro
- Partiu Estágio
- Outros

Caso tenha participado de algum programa de iniciação à docência, responda as questões de 12 à 15. Caso contrário, pule para a questão 16.

12. O que lhe estimulou a participar do (s) programa (s)? (PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- Responda APENAS se participou do PIBID
- A bolsa
  - Carga Horária
  - Aprofundar a prática docente
  - Expandir o conhecimento sobre a realidade escolar
  - Favorecer a relação entre a teoria e prática docente
  - Participação em eventos
  - Outros

Justifique

Responda APENAS se participou do RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

- A bolsa
  - Carga Horária
  - Aprofundar a prática docente
  - Expandir o conhecimento sobre a realidade escolar
  - Favorecer a relação entre a teoria e prática docente
  - Participação em eventos
  - Outros
- Justifique

Responda APENAS se participou do PARTIU ESTÁGIO E MAIS FUTURO.

- A bolsa
  - Carga Horária
  - Aprofundar a prática docente
  - Expandir o conhecimento sobre a realidade escolar
  - Favorecer a relação entre a teoria e prática docente
  - Participação em eventos
  - Outros
- Justifique

13. Caso teve alguma dificuldade durante a participação no (s) programa(s), selecione as opções abaixo? (PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

Responda APENAS se participou do PIBID

Relacionar com os alunos

Relacionar com o Professor Supervisor

Lidar com as adversidades comportamentais dos alunos

Apresentar/explicar o conteúdo

Problemas estruturais/recursos disponíveis na escola

Nenhuma

Justifique

Responda APENAS se participou do Residência Pedagógica

Relacionar com os alunos

Relacionar com o Professor Supervisor

Lidar com as adversidades comportamentais dos alunos

Apresentar/explicar o conteúdo

Problemas estruturais/recursos disponíveis na escola

Nenhuma

Justifique

Responda APENAS se participou do Partiu Estágio ou Mais Futuro

Relacionar com os alunos

Relacionar com o Professor Supervisor

Lidar com as adversidades comportamentais dos alunos

Apresentar/explicar o conteúdo

Problemas estruturais/recursos disponíveis na escola

Nenhuma

Justifique

14. Selecione o programa que você acredita ter mais contribuído com a formação da sua Identidade docentes?

PIBID

Residência Pedagógica

Mais Futuro

Partiu Estágio

Nenhum

15. Você acha que a participação no (s) programa (s) de iniciação à docência contribuiu (ram) com o seu desempenho durante o Estágio Supervisionado? (PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

Responda APENAS se participou do PIBID

Sim, no Estágio I

Sim, no Estágio II

Sim, no Estágio III

Não contribuiu

Justifique.

Responda APENAS se participou do Residência Pedagógica

Sim, no Estágio I

Sim, no Estágio II

Sim, no Estágio III

Não contribuiu

Justifique.

Responda APENAS se participou do Partiu Estágio ou Mais Futuro

Sim, no Estágio I

Sim, no Estágio II

Sim, no Estágio III

Não contribuiu

Justifique.

16. Você se considera apto (a) para exercer a docência na educação básica?

Sim

Não  
Justifique

17. Pretende atuar como professor (a) da Educação Básica?

Sim

Não

Justifique

**ANEXO**

